



У М К
О Т Ч Е Т
С А М О О Б С Л Е Д О В А Н И Е
Д О К У М Е Н Т А Ц И Я
К О Н К У Р Е Н Ц И Я
С Т А Н Д А Р Т Д Е
С А К К Р Е Д И Т А Ц И Я Д Е
С П О К А З А Т Е Л И П Р Е
К О Н Т Р О Л Ь Б А Л Л Ы Д Р Е
Р Е Г И С Т Р А Ц И Я Е Е
В U R N О У Т Ы И Ф С
I S O 9 0 0 0 Н Я И С
Д О Р О Ж Н А Я П Р О Ф И Л И З А Ц И Я Я
К А Р Т А
М Е Н Е Д Ж М Е Н Т К Л Т
Й
Т К О М П Е Т Е Н Ц И Я
В С И Е Р А Р Х И Я Е Н
О М В Ы Г О Р А Н И Е Н
Л Р Ы З Д Е Н Ь Г И Т
И Ч С Д
Ч Е Л О В Е К М
Н С Р А З В И Т И Е О Б
О Т П О П Ы Т Р О Б
С В Р В О Б Щ Е К У
Т О И Ь С З Щ Е Л
Ь П Р Е М С Т В Е Н Н О С Т Ь Т
О М Н А У К А С Т Ь Т
Д Ь Ж И З Н Ь Т В О Т У
А Я И Н Ь О У Р А
Б У Д У Щ Е Е А

ISBN 978-5-8064-2718-3



9 785806 427183

ИНФОРМАЦИЯ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

ИНФОРМАЦИЯ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ



РОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОНД
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ А. И. ГЕРЦЕНА
АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ПЕТРОВСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК И ИСКУССТВ

**ИНФОРМАЦИЯ
В УПРАВЛЕНИИ
ОБРАЗОВАНИЕМ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

Коллективная монография

Второе издание, исправленное и дополненное

Под редакцией А. М. Осипова, П. А. Бояджиевой

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2019

ББК 74
И 74

Рукопись подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта «Исследование состояния информационных потоков в российской системе образования и возможностей их оптимизации», поддержанного грантом Российского научного фонда (соглашение 18-18-00047)

Рецензенты:

Воронцов Алексей Васильевич, доктор философских наук, профессор
Российского государственного педагогического университета
имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Шуклина Елена Анатольевна, доктор социологических наук, профессор
Уральского федерального университета имени
первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия)

Информация в управлении образованием: теоретические проблемы :
И 74 коллективная монография / П. А. Бояджиева, Я. А. Воронцов, Е. Ю. Игнатьева,
Н. А. Матвеева, А. А. Осипова, А. М. Осипов; под ред. А. М. Осипова,
П. А. Бояджиевой; Российский научный фонд, РГПУ имени А. И. Герцена,
АлтГПУ, Петровская акад. наук и искусств. – 2-е изд., исправл. и доп. СПб.:
РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 215 с.
ISBN 978-5-8064-27183

Коллективная монография посвящена изучению проблем «бумажных нагрузок» в российской системе образования. С позиции социологии авторы обосновывают подход к пониманию управленческих информационных потоков в системе образования, основанный, во-первых, на понимании образования как института и определении границ его социальной ответственности в обществе и, во-вторых, на сопоставлении этих потоков с корпусом институциональных функций образования. Такой подход должен составлять базу научного управления образованием с позиции общества и государства. Авторы анализируют причины, идейные и социальные предпосылки и последствия «бумажного геноцида», ставшего инструментом неолиберальной образовательной политики и главным барьером на пути поступательного развития российской системы образования.

Книга может быть полезна изучающим курсы «Социология образования» и «Менеджмент в образовании», а также всем интересующимся социальными проблемами российской системы образования и образовательной политики.

ББК 74

В оформлении обложки использованы рисунки Херлуфа Бидструпа.

ISBN 978-5-8064-27183

© П. А. Бояджиева, Я. А. Воронцов, Е. Ю. Игнатьева,
Н. А. Матвеева, А. А. Осипова, А. М. Осипов, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
1. Идейные предпосылки и реалии управления образованием.....	10
1.1. Маркетизация образования – тренд рыночной глобализации	12
1.2. Бумажный вал, бумажный прессинг и бумажный геноцид.....	38
1.3. Социальные реалии управленческих информационных потоков.....	46
1.4. Компетентностный подход – питательная среда бумажного геноцида	53
2. Теоретические основания изучения информационных потоков.....	67
2.1. Классический институционализм в социологии образования.....	67
2.2. Эвристический потенциал институционального подхода	72
2.3. Информационные потоки в свете теории социальной инерции	85
2.4. Системно-субъектный взгляд на информационные потоки	100
3. Концепция функций как предпосылка научного управления	114
3.1. Институциональные функции образования	114
3.2. Применение концепции функций: препятствия и перспективы	153
4. Методические подходы к изучению информационных потоков	173
4.1. К проблеме классификации информационных потоков.....	173
4.2. Общие гипотезы к описанию бумажного геноцида	187
4.3. Контурь исследовательской концепции	191
Заключение.....	198
Литература.....	200
Приложение. Основные документы полевого этапа.....	207
Анкета работника образования	207
Дневниковая тетрадь – хронометраж видов деятельности	212

КОЛЛЕКТИВ АВТОРОВ

Бояджиева Пепка Александровна – доктор социологических наук, профессор Института исследований обществ и знания Болгарской академии наук, главный научный сотрудник Научно-исследовательского центра Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, руководитель НИР (предисловие, раздел 2.2, заключение, общая научная редакция).

Воронцов Ярослав Алексеевич – кандидат экономических наук, проректор Российского аграрного университета – Московской сельскохозяйственной академии имени К. А. Тимирязева (раздел 3.2).

Игнатьева Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (раздел 4.1).

Матвеева Наталья Александровна – доктор социологических наук, профессор, проректор Алтайского государственного педагогического университета (разделы 2.3, 2.4).

Осипов Александр Михайлович – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (предисловие, разделы 1, 2.1, 3, заключение, общая научная редакция).

Осипова Анастасия Александровна – аспирант кафедры социологии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (разделы 4.2, 4.3).

Бюрократия подменяет реальные цели общества своими формальными целями, государственные задачи превращаются в канцелярские, а канцелярские в государственные. Карл Маркс

ПРЕДИСЛОВИЕ

Управляя средой, своей деятельностью и деятельностью других, люди опираются на некоторый набор представлений, в котором могут сочетаться обычаи, традиции и здравый смысл, практический опыт, социальное и формальное право, знание об особенностях управляемой среды. Подчас эти наборы облачены в одежды социальных (национальных, религиозных, сословных, политических) идеологий, закреплены в законах общества. На разных уровнях бытия – от индивидуального до группового, корпоративного и государственного – эти комбинации варьируют. И если на индивидуальном уровне могут преобладать личный опыт, обычаи или здравый смысл, то на корпоративном – интересы собственника или управленческой верхушки, а на государственном – принятые идеологии, нормы законов и ведомственных регламентов, утвержденные долгосрочные бюджетные программы деятельности.

Надежной информационной основой управления служит знание закономерностей управляемой системы (закономерностей ее функционирования и закономерностей развития). Книга затрагивает закономерности функционирования, позволяющие обсуждать критерии эффективности системы образования и научно обосновывать управленческие решения в отношении ее. По сути книга представляет собой попытку вернуть дискуссию к почти забытой проблеме научного управления, в данном случае – *научного управления образованием* как наиболее рационального, открытого и отвечающего потребностям общества пути разрешения противоречий развития этой важной подсистемы нашего общества.

Обращение управленцев к разным информационным ресурсам обусловлено инструкциями, корпоративными мотивациями, на разных полюсах которых идея служения обществу и привязанность к должностным привилегиям, преданность своей команде и карьеристские устремления. Правовые и организационные нормы, принятые самими бюрократами или лоббистами, стали приоритетными, а научные исследования игнорируются. Неоднозначная композиция информационных факторов управления характерна

для образования, эффективность которого объективно *отложена во времени* и *трактуются* неодинаково с позиций разных групп. Так возникает противоречивая *управленческая среда*.

В управлении образованием часто сталкиваются различающиеся интересы людей и групп, корпораций, политических партий, государств и международных организаций. Одни идут в сферу образования ради потребности в освоении некоторой профессии, другие – просто за дипломом, третьи – для заполнения жизненного времени в силу не сформированных до поры планов, когда учеба оказывается досугом. Родственники учащихся и лидеры сообщества через родительские комитеты или попечительские советы вносят свое видение образования. А какими информационными ресурсами и интересами руководствуются преподаватели, менеджеры разных уровней – от завуча школы до чиновника в региональном департаменте или федеральном министерстве?

Какова оптимальная комбинация информационных ресурсов для управленческой деятельности? И какой из перечисленных компонентов – житейский опыт и обычаи, законы, научное знание, политические доктрины и государственные программы, ведомственные перечни отчетности нижестоящих уровней перед вышестоящими независимо от целесообразности – в итоге «возьмет верх» при выработке стратегических управленческих решений?

Педагогика, намечая теоретическое пространство образовательного менеджмента, не изучает образовательные потребности, не анализирует социальное и профессиональное самочувствие людей в организациях, становящихся объектами менеджмента. Она не доказала целесообразность того набора предметов, что изучаются в школе, соотношения обязательного и дополнительного образования, конкретных учебных планов и рабочих программ дисциплин, профессиональных стандартов, блоков компетенций. Тексты по образовательному менеджменту обходят стороной проблему научного управления образованием как процессом и системой, информационных оснований образовательной политики.

Применяемый в России формально-статистический подход к эффективности образования, воплощенный в национальном проекте «Образование» (на 2019–2024 гг.) [102], вряд ли может кого-то из ученых всерьез удовлетворить. Бюрократы подменяют социальные показатели эффективности отрасли бумажным отчетом о

выполнении принятых ими же решений. Средние баллы по предметам и ЕГЭ, число медалистов, поступаемость выпускников школ в престижные вузы, предметные олимпиады и сравнения вроде PISA, доли учащихся в населении, удельный вес участников волонтерских акций, число оказанных консультаций семьям, рейтинги вузов – все эти и подобные им показатели не дают убедительной картины состояния и динамики образования как отрасли, влияния образования на людей, группы и общество в целом. Некоторые показатели, будучи мнимыми достоинствами, стали фетишами, на них откровенно спекулируют. Ведь высокие баллы не гарантируют правильность выбора профессии и применения знаний в жизни. В медицине отказались от «средней температуры по больнице», а в образовании выводят «средние баллы» и планируют ежегодный рост неких активированных показателей.

Приоритеты отрасли, прописанные в действующем *Законе об образовании* и в федеральных программах, излагаются в формах, удобных для чиновников, для контроля и отчетности, но лишены научного обоснования и недостаточны для управления отраслью. Национальный проект «Образование» не включил никаких мер по оптимизации отчетности, нормированию профессиональных нагрузок и ликвидации перекосов в оплате труда персонала, полноценному бюджетному обеспечению работы образовательных организаций, анализу использования гражданами в повседневности знаний и компетенций, развитию общественно-государственного управления [102], будто этих проблем и не существует¹.

Социология образования пока не выработала интегральных концепций для оценки общественной эффективности образования. Ученые больше занимались частными деталями и недостатками управления системой. Создание таких концепций – насущная задача, без ее решения эта наука не докажет свою полезность для управления образованием, особенно в перспективе становления

¹ Совет при Президенте России по стратегическому развитию и национальным проектам включает 39 чиновников. Паспорт и бюджет проекта утвержден Президиумом совета (15 членов). *Методические указания по разработке национальных проектов (программ)*, принятые самим Правительством, возлагают такую разработку и реализацию на администратора в ранге заместителя профильного министра и «проектный офис», не требуя ни открытой публикации текста проекта, ни его научной экспертизы до итогового утверждения [88].

общественно-государственной модели такого управления. Интегральная концепция должна помочь системе управления не упускать из внимания важные вещи, обычно чуждые бюрократическому взгляду. Например, отслеживать, вносит ли система образования вклад в социально-политическую, межэтническую, межпоколенную и межрегиональную солидарность сообществ и общества, в устойчивое воспроизводство общественного интеллекта и многонациональной культуры России, а вместе с тем и формирование других аспектов культуры – гражданской, этнической, экологической, медицинской, информационной. Крайне интересны вопросы о том, какие предметы и блоки знаний оказались полезны для людей в жизни и в труде, а какие теряются быстрее? Ответы на подобные вопросы помогут коррекции стандартов и дидактических систем, лягут в основу стратегии образования взрослых.

В движении к информационному обществу, направление которого в России задает авторитарный менеджмент с упором на маркетинг образования, проявляется недоверие к миллионам квалифицированных работников, исчезают научные основания управления той сферой, которая сама больше, чем какие-либо другие профессиональные области, насыщена научной информацией, экспертным знанием и кадрами высших квалификаций.

Государство декларирует приоритетность сферы образования и общественно-государственное управление ею, сохраняя за собой ответственность за развитие этой сферы и выделяя ей большие бюджетные ресурсы. Но аппарат управления отраслью с массой аутсорсинговых организаций узурпировал нормотворчество, достиг по совокупности полномочий *полновластия*, реализует набор дорогостоящих проектов разного масштаба с меритократическим принципом: поддержка – сильным, остальным – лишь выживание.

Данный набор противоречив. Он подчас лишен здравого обоснования и связи с провозглашенными приоритетами общественного развития. Так, внедрение платных услуг противоречит социальной справедливости и равнодоступности образования, усиление властных полномочий органов управления сковывает инициативу образовательных организаций и учреждений, а установка на однобокую интеграцию в европейское или глобальное образовательное пространство подрывает идеал сохранения лучших традиций отечественной системы образования. Многие программы, пра-

вовые и организационные инструменты образовательной политики не укладываются в общую концепцию функционирования и развития отрасли, противоречат приоритетам консолидации и поступательного развития общества. Явно недостаточны признаки того, что у топ-менеджмента есть убедительная стратегия, понятная научному и профессиональному сообществу отрасли и вызывающая доверие массы ее квалифицированного персонала.

И совсем не досужими кажутся многим следующие вопросы о судьбах управления образованием в современной России.

Способны ли на деле менеджеры к критической рефлексии применяемых стратегий, критериев эффективности и организационно-правовых норм для колоссальной своему культурно-цивилизационному значению системы образования России?

Обладают ли менеджеры должным теоретическим знанием для того, чтобы слышать и понимать научно-экспертную критику?

Что для менеджеров важнее: доказательное, разделяемое экспертами видение проблем или мнение вышестоящих органов?

Видят ли менеджеры критику в адрес управления как подсказку к его улучшению или как риск для своей карьеры?

Если управленческий труд есть вид интеллектуальной технологии, то каковы ее компетенции и критерии эффективности?

Если маркетинг реально делает образование полем социальной борьбы и средством дезинтеграции общества, то осознают ли менеджеры ответственность за опасность такого развития?

Данная книга – второе, исправленное и дополненное издание одноименной коллективной монографии [74], один из первых результатов проекта *Исследование состояния информационных потоков в российской системе образования и возможностей их оптимизации* (руководитель профессор П. А. Бояджиева), поддержанного грантом Российского научного фонда. Исправления затронули терминологию и научно-справочный аппарат, дополнения – концептуальные оценки. От книги, в силу начального этапа НИР, методологических поисков и некоторого объёма неопределенности, нельзя ждать готового решения научных проблем. Скорее, в ней, авторы вводят в дискуссию те вопросы, без освещения которых невозможно долгосрочное решение задач развития российской системы образования, управления этой системой.

1. ИДЕЙНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И РЕАЛИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Экскурс в историю образовательных систем доказывает, что управление ими всегда выступает частью более общей конфигурации государственного управления и общественного строя [4]. Это утверждение относится не только к пониманию детерминации социальной направленности государственного управления (кастовая или сословная, капиталистическая или социалистическая), но и к характеру его стандартизации и централизации. Так, ранние стадии развития общественной системы образования в разных странах, даже при поддержке со стороны локальных сообществ или государств, были отмечены значительной автономией регионов, поселений и образовательных учреждений, отсутствием жестких стандартов, программ и специализированных органов управления. Но по мере роста ресурсов, выделяемых на нужды образования, локальные сообщества, целые государства и даже их союзы стремятся к контролю над образованием как важной отраслью. Подтверждением этому служат сходные стремления к такому контролю в разных зонах планеты, о чем говорят планы и программы деятельности государств и даже межгосударственных союзов (Евросоюза, Содружества независимых государств, группы стран БРИКС, Шанхайской организации сотрудничества и т. п.), проекты исследований и «кредитного регулирования» образовательных систем и «человеческого капитала» со стороны *игроков глобального рынка* (Всемирного банка, Всемирной торговой организации и иных финансово-экономических регуляторов меньших масштабов, транснационального бизнеса в целом).

В образовательной политике в России проявились несколько фаз, различающихся видением общественной миссии системы образования и ее целесообразного устройства [64]. В большинстве этих исторических отрезков очевидной была попытка придать ей большее единообразие, поддержать целостное образовательное пространство как залог воспроизводства именно того типа социальной организации общества (его расслоения или, напротив, интеграции и однородности), который бы служил надежной социальной базой утвердившегося политического строя.

Очередной исторический отрезок, отмечаемый в России с 1990-х годов, при декларируемой либеральности, внепартийности и идеологической нейтральности образования связан с настойчивыми попытками внести определенный набор черт в систему образования, а именно – укоренить в ней маркетизацию, фетиши рынка. Образование и наука стали полем болезненных бюрократических экспериментов, осужденных многими учеными [93; 73]. Анализу маркетизации посвящен первый параграф главы. Этот же отрезок отечественной истории сопровождается в образовательной политике реформационной чехардой, когда за несколько лет резко и без особых объяснений меняются векторы развития и организационно-правовые нормы в системе (например, правила зачисления абитуриентов в вузы, показатели аккредитации, системы оплаты труда). Одновременно предпринимались сверху безапелляционные усилия по переводу национальной системы образования на зарубежные стандарты во имя ее якобы необходимой интеграции в европейское или мировое образовательное пространство, но при этом звучали призывы политических лидеров к сохранению традиций и преимуществ отечественной науки и образования.

В России самая существенная черта маркетизации состоит в отказе деятелей современной образовательной политики от рациональных, стратегических и системных решений, совпадающих с потребностями общества. Эта политика так и не настроилась на провозглашенные в *Законе об образовании* механизмы общественно-государственного управления. Одним из явных провалов этой политики стал, начиная с 1990-х годов, отказ от принципов научного управления, требующих ведения научной экспертизы, а подчас и комплекса пилотных экспериментов при подготовке любого крупного решения в масштабе образования как отрасли.

Сопутствующим трендом российской образовательной политики стал в XX веке «бумажный геноцид», который, как ни противоречиво это звучит, является, с одной стороны, мощным инструментом укоренения бюрократического всевластия в отрасли, блокирования любых позитивных инноваций и инициатив снизу и, с другой стороны, причиной неизбежного спада ее управляемости и ослабления общей социальной эффективности системы образования, разрушения целостного образовательного пространства, утраты некогда благоприятного климата социальных отношений в

отрасли, деформации гуманистических ценностных основ научной и педагогической профессии [70; 68].

1.1. Маркетизация образования – тренд рыночной глобализации

В последнее время в образовательной политике России внедрялись «сверху» зарубежные образцы, якобы выражающие прогрессивные тенденции в условиях социальной и культурной дифференциации общества и глобализации. Главным заимствованием стала *маркетизация*, а ее ведущими инструментами – позиционирование образования как услуги, авторитарный менеджмент, количественные показатели эффективности как основы отчетности образовательных организаций и рейтингования их, педагогов, ученых и учащихся, насаждение конкуренции, ориентация на мировые рейтинги, право выбора родителями школы. Многие страны «развитых демократий» с активным участием институтов гражданского общества, сильными научно-педагогическими и академическими сообществами не устояли перед неолиберальными инновациями, запоздало оценили мощь внедренных в их образование «тройных коней». Что это за конструкции, подкупившие многих политиков, администраторов, ученых и массы простых граждан?

Параграф является попыткой обозначить основные социологические аспекты поставленной проблемы, ее историю и главные идеи, инструменты маркетизации образования и ее последствия по материалам зарубежных и отечественных исследований.

Рыночные механизмы внедрялись в образование на протяжении всей истории развития частного капитала. Подчас государство пыталось сделать образование доступным для выходцев из средних и беднейших слоев, как было в случае образовательной карьеры М. В. Ломоносова. Но господствующие классы и элиты всегда стремились использовать ресурсы образования в интересах своего воспроизводства, а по мере институционализации образования постепенно переходили от упрощенной идеи обособления своего элитарного сегмента в сфере образования к признанию целесообразности контроля над всей этой сферой, обеспечивающей необходимое для господства расслоенное состояние общества (*divide et*

impera). Продолжением этой же стратегии в глобальном масштабе являются попытки овладеть образовательным пространством через *концептуальный контроль* над образовательной политикой других государств, на что давно обратили внимание зарубежные исследователи [54; 12; 32; 22].

Заслуживает пояснения принципиальное различие между классическим либерализмом, вызревшим к XX веку и устремленным к свободе выбора, социальной доступности и справедливости в образовании, и неолиберализмом, насаждаемым с 1990-х годов в рыночных странах. Главная черта неолиберализма – фетишизация финансовой успешности, повсеместное сокращение якобы неэффективных расходов государственного бюджета ради экономической эффективности. По сути, неолиберализм устраняет *ценность человека*, трактует все в плане конкурентоспособности и прибыли, служит инструментом контроля над бюджетными финансовыми потоками и сохранения власти части элит в обществе.

Подходы, основанные на рыночных принципах, стали применяться в основном (обязательном) образовании и социальном обеспечении в англоговорящих странах. В их числе принципы дерегуляции и децентрализации «бюрократической», и потому якобы неэффективной образовательной политики государств, деволюция (передача полномочий на локальный уровень, в местные образовательные организации, муниципалитеты и школьные попечительские советы). С таких позиций образование, как и всякий производственный, коммерческий или финансовый бизнес, якобы обязано предоставлять эффективные услуги в условиях, когда все общественные и частные провайдеры конкурируют друг с другом (межсекторальная конкуренция). Эта идеология рассматривает любые образовательные учреждения как всегда подотчетные потребителям, свободным в своем выборе школы или любой другой образовательной программы, предусмотренной конституционными гарантиями для граждан.

Международные экономические институты (Всемирный банк, ВТО, ОЭСР, учреждения Евросоюза и др.), ориентированные на идеалы экономической эффективности, создали в своих структурах научные подразделения, сосредоточенные на разработке маркетинговых стратегий для разных уровней и сегментов образования, разных социальных групп и разных стран. Одновременно при

поддержке этих финансовых и политических институтов были созданы сети экспертных групп и организаций, в систематической форме излагающих и популяризирующих преимущества маркетинга и задачи, стоящие перед образованием.

В США долго поддерживались вера в пользу конкуренции в образовании и мнение о превосходстве частных школ перед публичными. Однако острые социальные проблемы, зависящие от работы школ, так и не были решены при растущих ассигнованиях за полстолетия со времени их раскрытия в *Докладе Коулмана* [31; 114: 311–313]. В частности, так и не было доказано, что отделение части школьного образования от государства и перенаправление денег налогоплательщиков в частные школы (через программы ваучеров) улучшают его результаты. Тем не менее, продолжилось разрушение общественной сферы образования [62: 234].

В последние три десятилетия в ряде стран, относимых к зоне европейской социал-демократии, наблюдается становление государства нового типа, где *конкурентное* приходит на смену *социальному* [24]. Конкурентное государство стремится к инновации и гибкости, сохраняя свою координирующую и контролирующую способность. Образование в нем видится фактором соперничества и областью инвестиций, а образовательная политика подчинена цели гибкости рынка труда и минимизации любых госбюджетных затрат, формированию духа предпринимательства [62: 228–229].

Старт маркетинга российского образования был связан с распадом СССР и переключением образовательной политики на зарубежные модели и стандарты. Во время государственно-нормативного вакуума развернулась повсеместная реализация программ (Фонда Сороса, Tempus, TACIS, Р. Хаббарда и др.), направленных на поддержку децентрализации и ломку «устаревших» учебных планов, внедрение измерений эффективности и проектного менеджмента, толерантности, предпринимательских компонентов, вариативности программ и инновационных учебников. Тиражировалась литература по образовательному менеджменту, многие менеджеры регионального уровня прошли соответствующие тренинги. Внедрение трактовок образования как *услуги* носило открытый характер, хотя авторитетные ученые открыто критиковали подобные инновации, уподобляя политику маркетинга образования «театру абсурда» [73; 93; 115; 108]. Маркетинг выражает четвертьвековой тренд образовательной политики, а ее видимым

выгодоприобретателем оказалась лишь группа вузов на вершине отраслевой пирамиды [107: 97–98], ректоры которых выражают удовлетворенность результатами маркетинга, в частности рейтингованием вузов [104]. Но этот тренд не принес *прорывных* результатов ни в качестве образования [69], ни в его институциональном функционировании.

Идейные предпосылки маркетинга образования присутствуют в идеях XVII века о *всеобщности рынка* и *полной экономической свободе*, позже в трудах по теории конвергенции, индустриального общества, глобализации. Рыночный путь как единая перспектива национального образования представлен в публикациях новых теоретиков рынка (M. Friedman, J. Field, N. Hirtt, E. Cresson, A. Newman, Ph. G. Altbach и др.), часто с позиции сравнительного изучения высшего образования. Обоснование маркетинга активизировалось в контексте экономической глобализации, было поддержано политиками и бизнес-кругами ряда стран, увидевшими в ней шанс для экономии бюджета и более гибких форм подготовки рабочей силы. В разных странах, ставших на путь неолиберальных реформ школьного образования, находятся силы для отрезвляющего анализа возникших на этом пути тенденций и для обуздания «троянских коней» неолиберализма в образовании, прерывающих культурно-национальную преемственность и укореняющих социальное расслоение сегодня и в обозримом будущем.

Требует пояснений «неудобное» положение проблемы маркетинга образования. Маркетинг и ее инструменты относятся прежде всего к области исследований образовательной политики, которая, оставаясь белым пятном в российской социологии, в ряде стран стала болезненной для взаимодействия государственных органов образования с социальными науками [61: 23–25]. Власть через подконтрольные ей механизмы финансирования науки сдерживала исследования последствий маркетинга.

Маркетинг образования как научная проблема является междисциплинарной, но ею пока что больше интересуются специалисты экономической социологии [101]. Она вызвала в мире обширную литературу критического плана, отразившуюся в российской литературе запоздало и лишь частично в виде переводов книг Бэзила Бернстайна, Пьера Бурдьё, Ивана Иллича, Питера Мак-Ларена, Томаса Попкевица и серии изданных международных коллективных монографий [61; 67; 62]. Но в российской социологии

проявления и последствия маркетизации анализируются крайне редко, тема табуирована или выведена из научного дискурса.

Столь же редко анализируются учеными те недостатки прежней советской системы образования, преодолению которых якобы способствуют маркетизация и переход на некие зарубежные стандарты организации образования. Главными аргументами безвозвратного ухода от советской системы образования и ее рыночного реформирования оказались не ее недостатки, а идея интеграции России в мировое сообщество через ее уподобление другим «успешным» рыночным странам, через создание внутри России определенной преемственности между рыночными принципами экономики и остальными сферами жизни (в том числе организацией образования), беспелляционное и обычно бездоказательное признание преимуществ зарубежных моделей образования.

Маркетизация образования проводится в России как бы исподволь, и нельзя утверждать, что все исполнители этой стратегии (прежде всего менеджеры) действуют вполне осознанно, с пониманием сложных последствий. Но есть основания полагать, что проблема «ползучей маркетизации» намеренно замалчивается в публичной и академической сфере: чем позже ученые и общество обратят на нее свое внимание, тем дольше можно направлять отрасль по маршрутам маркетизации и фрагментарного проектного менеджмента без репутационных потерь для деятелей образовательной политики, а там... «либо эмир умрет, либо осел сдохнет».

Дополнительная острота проблемы маркетизации образования видится в нарастании организационных и социальных напряжений, вуализуемых на локальном уровне, а в научном плане – в определенной конфронтации ученых социально-гуманитарного и финансово-экономического спектра. Одни воспринимают маркетизацию образования как часть якобы охватывающих весь мир и Россию институциональных трендов, как данность, с которой надо дальше жить и искать оптимальные способы встраивания в нее, модели организационного поведения и индивидуальных стратегий. Другие составляют, по нашему мнению, большинство научно-педагогической общественности (в том числе в других странах) и занимают критическую позицию. Опираясь данными статистики и анализируя противоречия программных документов и принимаемых решений, они видят в признаках маркетизации разрушитель-

ное влияние капиталистической глобализации в образовании. Нежелателен как перевод научной дискуссии в плоскость политико-идеологических упреков, так и забвение социально-интеграционной миссии образования в реалиях глубокого расслоения общества и обострения глобального соперничества.

Анализ последствий маркетизации образования в России опирается обычно на умозрительные и фрагментарные наблюдения. Так, выделяются положительные стороны маркетизации: дополнительные возможности финансирования учреждений, конкуренция как стимул к функциональному совершенствованию, оптимизация взаимосвязи результатов труда с материальной заинтересованностью работников и престижем [121]. Но можно ли видеть в этом перечне заслугу маркетизации? Ведь дополнительные возможности финансирования необходимы лишь ввиду крайней недостаточности госбюджетной поддержки, когда даже при растущих ассигнованиях в бюджеты школ и вузов не закладываются средства на капитальный ремонт, охрану и противопожарную сигнализацию, горячие завтраки, экскурсии для учащихся и т. п.

Конкуренция оказывается стимулом к совершенствованию лишь при слабости стратегического и организационного менеджмента, неэффективности нормативного регулирования, а оптимизация оплаты – утешение для очень немногих победителей грантовых конкурсов, удачливых продавцов образовательных услуг и устроителей «добровольных взносов» с родителей. Исключением в российской социологии служат работы Д. Л. Константиновского о «школе неравенства» и расслоении через сферу образования. Зарубежные ученые не только заметили «троянских коней» неолиберализма в образовании, но и добивались успехов в их обуздании.

Обоснование целесообразности перевода образования на рыночные принципы в России по времени совпало с раскрепощением частной инициативы в хозяйственной жизни, внедрением закона «О кооперации в СССР» (1988) и последующим отказом в 1990-е годы от плановых основ общественной жизни и приватизацией госсобственности. Это обоснование не основывалось на специальных комплексных исследованиях или анализе зарубежного опыта, но настойчиво внедрялось в массовое сознание как аксиома: раз общество отказывается от монополии государства и признает ин-

тересы индивидов и их право на инициативу, то и в сфере образования эти интересы и права тоже неотъемлемы, что закрепил *Закон об образовании* (1992 г., статьи: 11–12, 45–48).

Для образовательной политики характерно отсутствие сколько-нибудь крупных, опирающихся на специальные исследования научных трудов, защищающих маркетизацию применительно к образованию в целом или ее отдельным средствам. Дискурсы, обосновывающие маркетизацию, обычно относятся к обыденному сознанию, уже приученному за постсоветское время к постулатам о всеобщей регулирующей роли рынка, или к медийному контенту, но также присутствуют в ряде политических документов и правительственных программ. Но обоснования маркетизации образования, как и вся практика внедрения рыночных форм, даже будучи скованными бюрократической регламентацией, высвечивают набор *взаимосвязанных* социальных идей, воплотившихся в нормативно-правовом плане и организационном поведении. Эти идеи, как ни странно, не составили предмета сколько-нибудь оживленных дискуссий и крупных публикаций в педагогике и социальных науках, но они же в итоге *социального конструирования* и легитимации в государственной образовательной политике превратились в реальные социальные механизмы, инструменты маркетизации. Россия в этом плане повторяет опыт ряда других стран.

Набор *базовых* идей включает в себя четыре утверждения, по сути, являющихся новыми социальными мифами.

1. Образование может и должно быть *платной услугой*, существующей наряду с гарантированными бесплатными возможностями образования и преодолевающей монополию бюрократов и государства на знание.

2. Каждый гражданин вправе получать образование в соответствии со своими интересами и экономическими ресурсами, чему служит его право выбора среди разнообразных образовательных программ и учреждений.

3. Конкуренция образовательных учреждений, преподавателей и обучающихся целесообразна на постоянной и открытой основе, поскольку устраняет барьеры самореализации, стимулирует творчество и повышает прозрачность и качество образования.

4. Отображением конкурентных достоинств образовательных организаций служат их рейтинги на базе количественных параметров, фиксируемые частными агентствами и государственными органами и необходимые потребителям на рынке образования.

Есть и другие идеи, *производные от базовых*, в том числе:

- практически неограниченной вариативности образовательных программ и материалов (что якобы выражает творческий подход преподавателей и потенциал индивидуализации образования);
- гибкого соотношения обязательного и дополнительного компонентов в стандартах и содержании образования (учебных планах, правовых регуляторах зачисления в разные программы);
- призыва к образовательным организациям мобилизовать свои преимущества и активно вести себя на рынке образования, искать и привлекать спонсоров и потребителей образовательных услуг;
- ответственности государства за поддержку упомянутых социальных идей и механизмов;
- важности осознанной ориентации и выбора потребителя на рынке образовательных услуг и др.

Все эти *производные* идеи – лишь приложения идеи *глобального рынка* и приоритетного потребительского *права выбора* к действующим субъектам образовательного пространства.

Базовые идеи маркетинга во многих странах легли в основу *макроинструментов*, присущих любому социуму, принявшему маркетинговую стратегию образования. Нередко эти инструменты, по мере политического влияния неолиберальных лобби и при отсутствии сопротивления научно-педагогического и академического сообщества, дополняются инструментами меньшего масштаба, действующими в масштабе отдельных сегментов сферы образования и науки. Такими *микроинструментами* маркетинга образования служат, на наш взгляд, формальные наборы критериев эффективности, публично учитываемые индексы научного цитирования, а также крупнозатратные программы поддержки ведущих вузов ради их попадания в число «ведущих мировых» по рейтингам, рассчитываемым зарубежными агентствами. К этому же типу инструментов ученые относят, как это ни покажется странным российской научно-педагогической общественности, и бюджетные программы особой поддержки одаренных детей, в которых сосредоточиваются преимущественно выходцы из элит.

Как меняется образовательная политика государств с укоренения неолиберального подхода? Она основывается на такой концепции демократии, в которой вопросы о гражданстве и сущности демократии предстают только через призму экономики, а рынок – как главный механизм, гарантирующий образование граждан, роль которых сведена к роли потребителей. Иначе говоря, образование больше не входит в область культуры и общества, оставаясь лишь вопросом экономической эффективности. Дети и семьи рассматриваются как «свободные» участники на «свободном» рынке без учета социальной и культурной целесообразности, например преемственности и интеграции общества. Ер вступают в силу реклама и брэндинг, взятые на вооружение лидерами отрасли, а знание, умения и способности – лишь элементы игры на рынке образования, а потому распределяются среди граждан неравномерно.

Единственное исследование по данному вопросу применительно к школе провели финские социологи в восьми странах и выделили существенные черты такой политики в отрасли, распространяющиеся также и за пределами общего или основного образования [62: 235–236]:

1. Внедрение права родителей на выбор школы для своих детей, либерализация правил внутри школьных округов.
2. Внедрение конкуренции, профилизации и специализации, маркетинговых инструментов в управлении школами.
3. Ослабленный нормативный контроль.
4. Менеджеризация школ, усиление положения их административного аппарата.
5. Усиление самостоятельности школ в формировании своих учебных планов, поощрение вариативности образовательных программ даже в рамках обязательных дисциплин.
6. Изменение моделей финансирования, сокращение доли госбюджета в совокупных ресурсах, поощрение к «зарабатыванию».
7. Строгая подотчетность, поощрение за достижение высоких количественных рейтинговых показателей.
8. Постоянная оценка школ и всех направлений их работы при помощи созданных стандартизированных оценочных систем.
9. Создание особых школ и классов для одаренных детей.
10. Приватизация школ, внебюджетное финансирование.

Изложенные выше принципы составили основу школьного образования в Чили, США, Великобритании, Австралии и Новой

Зеландии. Эти принципы внедрены и за пределами англоговорящего мира. Швеция была впереди своих скандинавских соседей в этом плане. Во многих странах эти подходы усугубили расслоение – ведь уровни родительского влияния, профессиональных статусов и благосостояния влияли на выбор школ, которые их дети будут посещать. Страны, придающие значение финансовому капиталу, создали двухскоростную схему, в которой дети из богатых семей и их менее богатые сверстники не посещают одни и те же школы [11; 27; 50; 52]. Эта программа стала реальностью в странах Евросоюза, хотя некоторые его члены, а также Россия, отчасти отклоняются от нее: нет широкой приватизации школ (хотя школы стимулируются к поиску частного финансирования), внутришкольные рейтинги успеваемости пока не стали достоянием обществу, подотчетность не распространяется на отдельных учителей. Описанные изменения происходят на протяжении трех десятилетий. В разных странах и регионах мира (и в России) не было сколько-нибудь широкой научной дискуссии по данному поводу. Зарубежные социологи отождествляют такое внедрение (в том числе право выбора школ) с «политической эпидемией», имеющей транснациональное происхождение [28: 31; 16: 73].

Упомянутые выше *макроинструменты* есть, по сути, слаженные социальные механизмы, которые оказались постепенно встроенными в сферу социальных и правовых норм, организационное поведение и общественное сознание, приученное в постперестроечное время к идее сосуществования рынка с государственным управлением в образовании. Эти механизмы, будучи принятыми и закрепленными в несложных и, на первый взгляд, даже полезных правовых нормах, пронизывают всю общественную сферу образования снизу доверху. Они в автоматическом режиме *настраивают* функционирование и развитие всей этой сферы так, что она, якобы достигая наибольшей гибкости для удовлетворения разнообразных потребностей и оставаясь в зоне общественного (государственного) влияния, на деле перестает служить интересам социальной и культурной интеграции общества, отбрасывает основную массу населения назад в плане шансов интеллектуальной карьеры, усиливает и увековечивает преимущества части элит в воспроизводстве своего политического господства, символической власти и концептуального контроля над ресурсами духовной жизни.

Теперь попытаемся описать «троянских коней» неолиберализма, имея в виду, что эти феномены (идеи, правовые, экономические и социальные механизмы) требуют внимания всех наук, изучающих образование, а не только социологии. Еще недавно «троянские кони» виделись четверкой [94], но с расширением информационного поля и углублением понимания можно распознать уже шестерку, которая под хлыстом самоуверенного возницы толкает всю огромную, но при этом хрупкую конструкцию системы образования на вязкую и совершенно темную обочину цивилизационного пути, где эта конструкция не одно десятилетие вязнет и распадается. К числу этих феноменов относятся:

- 1) попытка представить образование как рыночную услугу;
- 2) упор на вариативность образовательных программ;
- 3) узаконение права выбора образования для его получателей;
- 4) внедрение рыночной конкуренции в сферу образования;
- 5) насаждение рейтингования как критерия административной и ресурсной (в том числе бюджетной) поддержки;
- 6) абсолютизация полномочий и особое стимулирование менеджеров при усилении властной вертикали в отрасли.

Рассмотрим кратко эти феномены, опираясь на зарубежный и отечественный научный опыт и модифицируя предыдущую трактовку движущих сил маркетизации образования [94].

1. Рыночная организация хозяйственной жизни, претендуя на универсальную эффективность и глобальность, охватывает почти все сферы жизни общества, включая информационную и духовную. Хотя термин *маркетизация* редко входил в язык программных целей в отношении образования, намечаемых рыночно-ориентированными международными институтами (WB, WTO, OECD, EU и др.) и правительствами, вместо него в нормативно-правовом ключе звучит признание образования в качестве услуги, что равнозначно рыночной концептуализации всей сферы образования.

Такая концептуализация основывается на трех постулатах:

Первый. Высокий уровень образования повышает шансы социально-экономического продвижения индивидов в обществе, финансовые вложения в образование дают отдачу, образование сродни капиталу и заслуживает именно рыночной интерпретации.

Второй. Обладатели экономических ресурсов вправе тратить их в обществе на любые благие цели, включая покупку образовательных услуг. Значит, образование как платная услуга должна

быть повсеместной и не ограниченной в обществе.

Третий. Образование как услуга лучше вписывается в наступающую *экономику знаний*, устраняет прежнее пренебрежительное отношение как к бесплатному благу, стимулирует инновации и разнообразие, обретает в рыночной экономике достойное место (включая зарплаты для персонала).

Эта аргументация на поверку оказывается в применении к российским постсоветским реалиям лукавой. Статистика занятости с 1990-х годов говорила о более высоких уровнях безработицы и бедности среди выпускников вузов, что, однако, объясняется в числе других факторов и структурными перекосами в системе профессионального образования, резко усилившимися из-за радикальной либерализации в отрасли [76]. О массовых многолетних практиках продаж и покупок экзаменов и дипломов, «неожиданное обнаружение» которых привело к закрытию десятков филиалов и вузов, даже не приходится напоминать.

Во-первых, высокий уровень образования был всегда, а не только в рыночной ситуации важным косвенным индикатором интеллектуальных компетенций и профессиональной пригодности, фактором со знаком «+» для социального продвижения. Вся российская и советская история подтверждает действенность этого фактора. Исследования в рыночных обществах, наоборот, доказывают решающую роль социального происхождения в доступе к качественному образованию и шансам интеллектуальной карьеры. Утверждать, что превращение образования в услугу открывает широким массам граждан шансы продвижения, – значит лгать.

Во-вторых, попытаемся вообразить ситуацию, в которой вся сфера образования перешла на рыночные основы, всем гражданам даны платные возможности получения любого, самого качественного образования, а всем нуждающимся гарантированы образовательные кредиты или ваучеры. В идеале, все и сразу смогут, сдав ЕГЭ на высокие баллы, поступить в престижные вузы. Но разве эта рыночная ситуация в образовании отменит частнокапиталистическую норму распределения прибыли по долям собственности и корпоративные механизмы карьерного продвижения?

В-третьих, дефицит бюджетных финансово-экономических ресурсов, испытываемый образованием во многих ныне рыночных странах, в том числе в России, создан проводниками неолибераль-

ных рыночных реформ одновременно с сохраняющимися практиками колоссального вывоза капитала и невиданным социально-экономическим расслоением населения.

При этом упускается из виду то обстоятельство, что даже при формальной бесплатности образования *для его получателей* такая маркетингизация реально превращает образование в услугу или товар *для его создателей* (образовательных организаций разных уровней как конкурирующих получателей бюджетных ассигнований) и *дистрибьютеров* (маркетинговых агентств, ведущих рейтинги, аудит, оценку качества управления и т. п.). Маркетингизация делает родителей и учащихся объектами воздействия изошренных рекламных технологий, а сами школы, колледжи и вузы – субъектами маркетинга и участниками бесконечной гонки по введенным кем-то рейтинговым показателям, когда «сеять разумное, доброе, вечное» становится невыгодно, да и некогда. Для этой гонки всегда будут свойственны стремление к наживе, структурные кризисы, перепроизводство, рыночная спекуляция. Такой подход не признает отличных достижений педагога, школы или вуза до тех пор, пока они не впишутся в рыночную схему (хотя бы как бренд).

Лукавство аргументации «за» образование как услугу состоит в том, что «преимущества» платного образования доступны лишь экономической элите. Она же, как доказали зарубежные социологи, имеет преимущества и в бесплатной системе, а платность лишь ускоряет отделение *меньшинства лучших* образовательных учреждений для элиты от *большинства обычных* (вернее – слабых, недополучающих ресурсы для своей работы) – для остальных социальных слоев [98: 317–374]. Истинные смыслы «образования как услуги» состоят вовсе не в его гибкости, а в ограничении интеллектуальных перспектив для широких масс населения [94].

2. Вариативность образования – один из концептов, коренящихся в сути гуманной педагогики и связанный с идеями индивидуальности образования и воспитания как искусства, с правом учителя как интеллектуала на творчество в своем деле. Некоторые специалисты педагогической психологии и педагогики, выражая по сути неолиберальную стратегию образовательной политики, защищают этот универсальный принцип как залог всего комплекса свобод в обществе и процветания каждого (правда, обещанного только в будущем). Предметные, содержательные пределы вариативности не обсуждаются, вариативность выглядит безграничной

и абсолютной ориентацией [57; 105]. Но в реалиях рыночных реформ сторонники вариативности болеют вовсе не за судьбу творческого учителя и не за приближение образовательного процесса к интересам и индивидуальным особенностям молодежи. При вынужденной работе многих учителей на полторы или две ставки у них нет времени не только для полноценного творчества и общения друг с другом и с обучающимися, но даже для регулярного питания и отдыха.

Предмет педагогики и педагогической психологии ограничен процессуальным аспектом, они оторваны от корпуса социальных наук и теоретически игнорируют социальную обусловленность и социальные последствия образования. Эта ограниченность сочетается с претензией на истинность в трактовке целей, организации и содержания всей системы образования [86]. Абсолютизированная вариативность как принцип стала плохо скрываемым, но эффективным инструментом размывания, разрушения *единого образовательного пространства* в государстве [128].

Принцип вариативности разрешает практически каждому учителю вести предмет по разработанной самостоятельно «авторской» программе, и за это учителей хвалят и даже поощряют материально. Этот же принцип требует от выпускающей кафедры в университете обязательного обеспечения того, чтобы часть (доля этой части определяется чиновниками) составляемого ею учебного плана велась по предметам, выбираемым студентами. Можно предположить, что навязанная свыше гарантия такого выбора – не от уважения к индивидуальности студента (ведь известно, что многие учатся без твердой ориентации на конкретную профессию), а от желания дать будущим выпускникам как можно меньше *общего*, сближающего их знания. И каково кафедре (особенно с небольшим числом студентов и составом ППС) обеспечить вариативность для 5 или 10 студентов? Читать курсы лекций для 3 – 5 человек и изыскать фонд для оплаты труда и коммунальных расходов, наборов учебной литературы, аудиторный фонд, «бумажное» сопровождение вариативных образовательных дисциплин...

Принцип вариативности, «ради галочки» применяемый как критерий государственной аккредитации вузовских направлений подготовки, ведет к тому, что учебные планы подготовки, скажем, психолога могут различаться в двух разных вузах настолько, что

академическая мобильность студентов (перевод из одного отечественного вуза в другой на идентичный курс) оказывается невозможной. Но главное – в угоду мнимой вариативности (преимущества которой «принимаются на веру» и научно не доказаны) утрачивается прежде весьма емкое единое *содержательное ядро* образования (особенно профессионального), а вместе с ним размывается единое образовательное пространство, необходимое для государства и населения, для воспроизводства сложных профессиональных культур и социальной интеграции общества.

Вариативность действует в направлении ослабления периферии образовательного пространства, сегментации сети образовательных организаций, нагнетания бумажного прессинга в отрасли. При этом она же создает продукты для протаскивания в жизнь и кормления следующего, третьего «троянского коня».

3. Одним из макроинструментов маркетинга стало законодательно внедренное право родителей выбирать школу для своего ребенка. Дискуссии об этом праве и его реализации заполнили околошкольное медиапространство в России с начала 2000-х годов. Некоторые считают, что такое право априорно есть благо. Некоторые ученые настаивают на защите этого права, а иное видение без сомнений ассоциируют, как М. Шишкина, с крепостничеством [126]. Но в отечественной науке родительский выбор школы как социальная и научная проблема основательно даже не поставлена. Авторы обходят стороной вопрос о целесообразности родительского выбора, а структуру мотивов выбора раскрывают обычно неполно, в чем убеждает личный родительский опыт. Родители из высших и средних слоев при выборе школы взыскательно оценивают социальный состав семей будущих одноклассников, и это оправдывается позже тем, что однородный состав помогает учебной мотивации и сотрудничеству в классе. Право выбора внедрялось в общее, профессиональное и высшее образование, апогей этого процесса пришелся на начало 2000-х годов [96], вскоре сменившись чехардой регламентов зачисления абитуриентов в вузы.

Пример реализации правовой нормы выбора школы и одновременно исправления неизбежно возникших из-за этой нормы системных коллизий и перекосов дала Финляндия. В 1990-е годы ее школьная система подверглась критике за якобы избыточное социальное равенство и отсутствие дифференциации, и по рекомен-

дациям координирующих органов Евросоюза и национальных политиков началось внедрение права выбора, хотя первый этап PISA показал лидерство финской школы в мире. По мнению самих финских социологов, внедрение этого права оказалось еще одним «троянским конем» неолиберальной стратегии в образовании, приводящей к ликвидации социально-интегрирующей функции школы и закреплению социально-экономической стратификации общества уже не только через распределение доходов, но и через образование. Эта стратегия ущемляет интересы тех же масс родителей, которые обеспечили в общественном мнении поддержку праву выбора школы. В итоге вся школьная система структурно модифицируется, возникает ее *сегментация* – выделение немногих элитных, элитарных школ и большинства обычных, обреченных на отставание в качестве образования [114; 61: 219].

Секрет этого «троянского коня», как и в случае с образованием как услугой, прост: разные социально-экономические слои семей, располагая неодинаковыми ресурсами в плане пространственной мобильности и платежных возможностей, с заведомо неравной пользой для себя реализуют свое право выбора школы. Такой вывод основан на двух исследованиях сегментации школ в рамках национальной выборки и межстранового анализа [62: 237–241]. Исследования финских ученых доказали, что финский «рынок образования» действовал в крупных поселениях. Пользуясь свободой выбора, группы высокостатусных семей постепенно переводили детей из школ по месту проживания в профильные учебные заведения и в «лучшие» классы внутри этих заведений. Такие школы *выбирали* своих будущих учеников, применяя усложненные тестирования, а попечительские советы, состоящие из влиятельных родителей и спонсоров, строже следили за процедурами и итогами отбора. Во вновь возникшей *двухпоточной* государственной школьной схеме теперь семьи из высших социальных классов стали сторониться местных школ, выбирая престижные профильные учреждения.

В прежде единой финской школе укоренялась сегментация – обособление *элитного* и *массового* сегментов. Такая структура сегрегировала учащихся по критерию их социального происхождения. Образовательные траектории учащихся в решающей степени стали определяться уже не уровнем их способностей или формаль-

ной успеваемости. Социально-экономический фактор (финансовый ресурс семьи) стал значимым наравне с фактором успеваемости. Прежде равнодоступное высокое качество обучения постепенно исчезало: на последующих этапах PISA (2012) финская школа сдала свои лидирующие позиции [62: 225–226].

Публикация материалов социологических исследований вызвала в Финляндии национальные дебаты и признание: «Выбор школы родителями приводит детей на разные образовательные пути с ранних лет общеобразовательной школы», что нежелательно для национальных, государственных интересов. В итоге были приняты меры дифференцированной поддержки школ, действующих в особо сложных, неблагоприятных социальных средах, однако перспектива ограничения родительского выбора школы оказывалась долго самым спорным моментом для высших чиновников образования. В Финляндии на правительственном уровне были приняты решения по предотвращению роста различий между школами и возвращению к принципиальной эгалитарной стратегии финского образования [62: 241–244].

4. Проблема конкуренции давно стала в социологии образования общим местом дискурсов, описывающих, например, перспективные инновационные преимущества университетов перед лицом обостряющегося глобального соперничества национальных экономик. Возникла смежная прикладная область образовательного маркетинга с массой учебных пособий и технологий, популярность которой росла. Это соперничество предстает как *данность*, в которую любой стране якобы предстоит либо встроиться, найдя самые гибкие и эффективные способы организации фундаментальных, научно-технических и прикладных разработок, либо скатиться на обочину мирового развития со всеми вытекающими последствиями для уровня жизни населения... Правда, научная дискуссия по проблеме конкуренции в образовании отсутствовала или ослаблялась тем, что энтузиасты конкуренции ставят крест на историческом опыте своей страны и забывают, что в сложнейших видах соперничества СССР и Россия добивались первенства исключительно благодаря плановым основам управления и комплексу духовных качеств граждан социалистического государства.

Конкуренция – соперничество, ориентированное на овладение выгодной позицией (долей) на соответствующем рынке с целью

получения прибыли. С идеальной точки зрения, участники конкуренции находятся в *равных условиях*, но в реальности такого не бывает – конкуренты обладают неодинаковыми ресурсами (в том числе политическими, кадровыми, административными и т. п.). Есть, например, известные вузы – немногие отраслевые «тяжеловесы», использующие в своих интересах технологии брендинга, а также средние и мелкие «игроки». Но сама природа образования как услуги, особенно в отношении законодательно гарантированных возможностей получения бесплатного образования, затеняет реальные *предметы* соперничества, переходящего лишь в борьбу за лакомые доли «бюджетного пирога», оказывающегося в ведении государственных органов. Так может возникать «взаимный интерес», где коррупция не ограничена рамкой «студент – преподаватель», обычно навязываемой нам медийным контентом.

Рынок образования, в отличие от «вещных» рынков и, рассуждая шире, все *пространство образовательных благ* (которое в конкретном обществе может развиваться и в нерыночных формах) чрезвычайно пластичны. Их продукты подчас не поддаются регистрации (варьируют от полезных знакомств, социального и культурного капитала до конкретных интеллектуальных навыков и баллов ЕГЭ), имеют разные «сроки годности» (знания и навыки стираются, но диплом остается выпускнику на всю жизнь).

В науке так и не раскрыты определения *меры соперничества*, *меры прибыли* и общественно приемлемых *издержек* конкуренции, которой в чистом виде не существует уже хотя бы в силу вмешательства органов образования, диктующих, например, персональный состав директоров и ректоров, контрольные цифры приема. В чем именно приемлема для общества (локального или профессионального сообщества) конкуренция между образовательными организациями? Любая ли победа на этом «рынке» радует? Скажем, поражение конкурента в бизнесе выливается в закрытие бизнеса или его продажу, а с сокращением школы или вуза нарушаются инфраструктура и жизнеспособность поселка или города, региона, исчезают развиваемые десятилетиями научные школы. Отвечает ли такая конкуренция общественным интересам?

Одно из оснований операционализации «конкуренции» – ее социальный масштаб (границы), по которому конкуренция может протекать на международном уровне, между регионами и внутри

них, даже внутри образовательной организации. Но в любом случае установка на конкуренцию рождает *корпорационизм* – стратегию собственного организационного выживания и благополучия вне зависимости от собственной эффективности [99]. Конкуренция в образовании как научная проблема в российской социологии пока далека от раскрытия и выработки общественно приемлемых моделей. Она, скорее, остается «троянским конем», деформирующим функционирование, структуру образования и возможности государственного управления.

5. Рейтинги по логике рыночной экономики придуманы, чтобы направлять выбор потребителей. В локальном сообществе рейтинг детсадов или средних общеобразовательных школ складывается, скорее, на почве общественного мнения. Но восприимчиво к такому рейтингу пока меньшинство потребителей, в составе которого активные родители, взыскательно воспринимающие интеллектуальные и карьерные перспективы своих детей. С переходом к фазе профессиональной подготовки и университетскому уровню ставки рейтингов заметно растут. Остается все же недоказанным, адекватно ли совокупность рейтинговых показателей отображает потребности российского общества (и любого иного общества в его национально-государственных границах) в тех или иных параметрах, направлениях деятельности образовательных организаций? Нам предлагают доверять авторитету зарубежных газет и журналов, придумавших *рейтинговый бизнес* в XX веке.

По словам министра М. М. Котюкова, «Рейтинги – не самоцель. Рейтинг – скорее, независимая внешняя экспертная оценка тех успехов, которые мы считаем принципиально важными»². Однако важно помнить, эти рейтинги были и остаются международными и зарубежными, связанными с бизнесом, но не с социальными и социокультурными задачами профессионального и высшего образования. Подстраивая модели развития университетов и управления университетами под отдельные виды международных рейтингов и выделяя колоссальные бюджетные ассигнования на

² Интервью М. М. Котюкова в студии радио «Комсомольская правда». URL: <https://www.kp.ru/daily/26954.5/4007417/> (дата обращения 22.04.2019).

подобные «независимые оценки», а затем «масштабируя» эти модели внутри страны, *рейтинговый менеджмент* изначально игнорирует не только институциональные функции профессионального образования (см. раздел 3.1 данной книги), но и специфику своей страны и ее регионов, подразумевая, что вузовская система может и должна лишь повторять опыт других университетов.

Коварство рейтингов, применяемых в образовании, заключено, во-первых, в изменчивости конкретных наборов показателей и индексов, контроль над которыми осуществляет некий бюрократический орган или, как в отношении международных рейтингов университетов, коммерческое агентство (как правило – транснациональная корпорация, взимающая плату за свой аудит и живущая по законам прибыли). Потребители, читая рейтинг, получают лишь зрительный ряд, которому предлагается доверять при выработке личных решений. Такой ряд фиксирует «лучшие» корпорации, но массовый читатель рейтинга, конечно же, не в состоянии разобраться в сложной методологии ранжирования. Во-вторых, подавляющее большинство рядовых участников рейтингового реестра не в состоянии занять в нем ведущие позиции и понимает эту безнадежность. В акцентировании итогов рейтингования заинтересованы лишь немногие лидеры. В-третьих, рейтингование как «троянский конь» маркетинга приносит ежегодно многомиллиардные бонусы лидерам гонки (по постановлению Правительства Российской Федерации № 281–р от 17.02.2017) и ведет к удорожанию их брендов, по сути, лоббирует зарубежные рейтинговые схемы. Оно одновременно *скрыто* бьет по всему вузовскому образованию, подразумевая его сегментацию и сохранение низких статусов большинства университетов, протаскивая не доказанные наукой или практикой, а то и ложные критерии оценки в жизнь всей огромной национальной системы образования, отвлекая силы и средства масс специалистов. В доходящих до абсурда калькуляциях мнимой эффективности публичные рейтинги образования уподобляются *тараканьим бегам* из романа *Бег* Михаила Булгакова – азартному зрелищу, увлечению маргинального сообщества эмигрантов, утратившего подлинные корни своей профессии, интеллекта, социальной ответственности, в котором единицы выигравших получают доход от победы в забеге. Основное отличие *рейтинговых бегов* от *тараканьих* состоит лишь в том, что в рейтингах лидеры обычно известны заранее.

На наш взгляд, при ажиотажной рейтинговой гонке остаются так и не определенными само понятие «университет мирового класса» и социальные эффекты для государства от факта вхождения всего лишь нескольких российских вузов в некий «мировой топ–100 университетов». Разве не является иллюзией или обманом обещание того, что от этого *номинального* (точнее – мифического) вхождения выиграет вся система образования страны и ее интеллектуальный или творческий потенциал, станет более целостным и органичным образовательное пространство в государстве?

Понятие «университет мирового уровня» используется лишь для повышения стоимости бренда немногих вузов – обладателей высокого рейтинга, усиливает расслоение внутри отрасли и эксклюзивию и стигматизацию большинства «неудостоенных» [2]. Никто из российских социологов и экономистов не исследовал в сравнительном плане тенденции трудоустройства выпускников так называемых «ведущих» и «массовых» вузов и показатели их профессиональной и социально-культурной отдачи в обществе.

б. Рассмотренные выше феномены оказались живучи и быстро закрепились в общественном мнении, в нормативных основах работы отрасли, в организационной структуре образования и в контенте ведомственных управленческих информационных потоков всей разветвленной системы образования страны прежде всего благодаря заинтересованной позиции корпуса отраслевого менеджмента – «бумажной армии», стоящей на страже возведенных ее же усилиями «бумажных стен» в образовании.

Важно обратить внимание на противоречивые черты неолиберального менеджмента в современном российском образовании:

- претензия на универсализм, не зависящий от реального личного жизненного и профессионального опыта, компетентности;
- выдвижение «по назначению», в обход системной подготовки кадрового резерва и общественно-профессионального признания;
- личная преданность вышестоящим органам, лояльность их решениям даже в ущерб здравому смыслу и профессиональной этике;
- авторитарность, концентрация своих полномочий, недооценка роли нижестоящих организаций, экспертов и сотрудников;
- закрытость, выведение процедур выработки главных управленческих решений из публичной и коллегиальной сферы.

Важным сопутствующим фактором стала нарастающая не-

прозрачность, закрытость процедур выработки решений на высшем уровне в системе образования, подтвердившиеся при принятии национального проекта «Образование».

Структура корпуса менеджеров системы образования, их социально-экономический портрет и карьеры, реальный нравственно-ценностный и компетентностный облик остаются *terra incognita* для российских социологов. Если масштабные выборочные обследования охватывали в разное время школьников, преподавателей вузов и педагогов разных уровней образования, родителей, то судить об облике менеджеров отрасли приходится по документам и личным наблюдениям в новейшей истории, либо по зарубежным исследованиям [22; 26; 51].

В новейшей России облик топ-менеджеров системы образования существенно изменился в сравнении с советским периодом. Оказалась отвергнутой прежняя система подготовки, «выращивания» резерва кандидатов на руководящие должности, их социального и общественно-политического обучения, последовательного проведения через работу на должностях с постепенным нарастанием уровня сложности. Характерной чертой процедур формирования корпуса «универсальных топ-менеджеров» стали конкурсы на занятие должности. Решающее слово в них имеют конкурсные комиссии, чей состав определяется исключительно «сверху». Ключом успеха в конкурсе, как ни печально повторять это, становятся качество подготовленного комплекта документов и в большей мере – положительное отношение со стороны вышестоящего руководства (даже при неодобрении со стороны большинства персонала отрасли), но не теоретическая подготовка в вопросах управляемой сферы. Так, в соответствии с узаконенными процедурами назначения на высокие должности главой Министерства обороны в свое время стал человек, большая часть карьеры которого прошла в торговле мебелью и завершилась скандалом о злоупотреблении служебными полномочиями, а руководителем Федерального агентства научных организаций и министром науки и высшего образования страны – молодой специалист со стажем в финансовом менеджменте, но не в науке и не в вузовской жизни.

В контексте центральной проблемы данной книги заслуживает внимания такая социальная черта менеджеров образования, как их беспрекословная лояльность к установкам, исходящим от

вышестоящих политических элит или органов управления вне зависимости от функциональной целесообразности этих установок, их соответствия интересам системы образования и общества. Менеджеры образования в преобладающей массе проявляют готовность разрабатывать, отстаивать и с применением всего административного ресурса претворять в жизнь даже те решения, которые противоречат профессиональному мнению большинства квалифицированного персонала отрасли и научно-экспертного сообщества. Подобные решения на протяжении уже почти трех десятилетий трансформируют российскую систему образования в «театр абсурда» [73]. Такая готовность сочеталась прежде и сочетается ныне с отсутствием последующей профессиональной и служебной ответственности за плачевные результаты, что характерно не только для национальной системы образования.

Влияние корпуса менеджеров в распределении материальных ресурсов основано на нараставшем объеме полномочий, которые федеральные органы управления образованием присваивали себе в форме десятков подзаконных актов [107]. Эти полномочия выразились в принятии министерством и его департаментами положений об аттестации, аккредитации и оплате труда, лицензировании, нормативной документации любых конкурсов и госзакупок, определении статуса учреждаемых аффилированных и аутсорсинговых организаций, правах утверждения кандидатур руководителей на местах и любых комиссий. Такое всевластие игнорирует сущность общественно-государственного управления образованием, служит предпосылкой коррупционных проявлений, часто противостоит нормам академической свободы и демократии, а его действенным орудием стал бумажный прессинг.

Тем не менее концентрация (узурпация) полномочий дала возможность выстроить жесткую административную вертикаль, действующую на разных уровнях системы сплоченно на основе сильной персональной материальной заинтересованности топ-менеджеров. Эта кадровая вертикаль позволила постепенно внедрить и укоренить в российской системе образования комплекс норм и механизмов маркетинга и сдерживать сопротивление системы.

Отмеченные «готовность», командная сплоченность и устойчивость топ-менеджеров против здравого смысла, против научных концепций и профессиональной этики, даже при столкновении с преобладающим несогласием управляемой среды – неслучайные

черты нравственного облика «универсального» менеджмента.

Они сформированы применяемым с самого начала неолиберальных реформ набором формальных и негласных мер материального стимулирования менеджеров на всех уровнях системы. Так, директора школ и колледжей, ректоры вузов являются единичными распорядителями премиальных фондов, а в вузе разница в зарплате по должностям доцента и ректора достигает десятков раз (в советское время она не превышала двух раз)³. Если разница в зарплате между рядовыми сотрудниками и топ-менеджерами достигает десятков раз, то лишь риторически звучит вопрос: встанет ректор искренне на защиту интересов своего трудового коллектива, или будет проводить в жизнь решения министерства, создающего столь весомые стимулы в зарплате топ-менеджменту? Так, команда топ-менеджеров одного из государственных вузов втягивала управленцев среднего звена в коррупционные финансовые схемы, что было вскрыто следственными органами⁴.

Для персонала федеральных органов управления и аффилированных с ним структур создавались на базе присвоенных ими полномочий и иные (помимо высокого уровня зарплаты) «неформальные» инструменты стимулирования. Они известны на протяжении многих лет из практик организации Департаментом науки и технологий Минобрнауки «открытых» конкурсов по федеральным целевым программам, государственному заказу и грантам Правительства, а позже они же дали поводы к расследованиям о многомиллионных хищениях и убытках для бюджета страны⁵.

³ Топ-менеджеры экономически не нуждаются в личном ведении преподавания. Беда не в их высокой зарплате, а в том, что крепнет социально-психологическая и организационная норма «сытый голодного не разумеет». Снижаются уровень благосостояния и социальный статус преподавателей. Возникают ситуации, когда кандидат наук, доцент (некогда причисляемый к интеллектуальной элите) и еще чаще сотрудник учебно-вспомогательного персонала (УВП) вынужденно берутся за подработку на должностях уборщиц в тех же самых помещениях, где днем ведут для студентов образовательный процесс.

⁴ URL: <http://vidsboku.com/news/zaderzhan-ректор-rgu-andrey-minaev> (дата обращения 02.04.2019).

⁵ URL: <https://www.rbc.ru/society/10/03/2017/58c1517f9a794730a08af9d2> (дата обращения 02.04.2019).

Корпус менеджеров образования в реальности неоднороден. В нем заметно разделение по должностям на несколько уровней даже внутри одной организации. Представители разных уровней различаются степенью приверженности *санкционированным сверху* целям, ценностям и нормам. Чем выше должность, тем сильнее такая приверженность, своеобразная слепота «командного менталитета» и узкокорыстный корпорационизм [99].

Заслуживают внимания еще две принципиальные черты авторитарного «универсального» менеджмента в образовании.

Первая черта состоит в сознательном, легитимированном выведении управленческих информационных потоков из публичной сферы. Так менеджеры создают себе *псевдозащиту* от критики, невозможную в современном обществе. Они предпочитают, чтобы любые элементы таких потоков оставались как можно дольше «внутренним» делом корпорации (или ее управленческой вертикали), не разглашались, не попадали в прессу. Так достигается анонимность и деперсонализация осуществляемого бумажного прессинга, при которых нет правовой, репутационной личной ответственности менеджеров за конкретные действия. Примером удивительной анонимности стал национальный проект «Образование» (на 2019–2024 гг.). В 89-страничном тексте его паспорта не нашлось места для сведений о том, где и кем рожден этот колоссальный по финансовым меркам (784,5 млрд. руб.) проект, проходил ли он научную экспертизу [102]. Анонимно и происхождение утвержденных Правительством России *Методических указаний по разработке национальных проектов (программ)* – 24-страничного образчика бюрократического конструирования приоритетных для общества стратегических направлений развития [88]. Сведений об экспертизе, обсуждении, согласовании национального проекта «Образование» нет на официальных порталах Министерства просвещения, Российской академии образования, Российской академии наук, Общественной палаты, профильного комитета Государственной Думы РФ, ведущих вузов и научных центров страны.

Другой чертой «универсального» менеджмента в России является его *командный* характер, при котором управленческая команда формально или неформально присваивает себе ключевые полномочия. Например, на уровне университета такая команда подчас вырабатывает и легитимирует такие практики, при которых ученый совет вуза становится номинальным, отстраненным от

полной информации и от выработки решений органом без реальных полномочий. Команда, состоящая лишь из нескольких топ-менеджеров вуза (но обязательно контролирующая на основании своих прав по должности или Устава вуза главные должности финансово-экономического блока), способна быстро вытеснять любых неугодных менеджеров среднего звена, тем самым навязывая конформизм и лояльность всем другим уровням организации.

Подводя краткий итог рассмотрению социальных аспектов маркетинга, отметим следующее. Во-первых, в прошедшие три десятилетия в основном состоялось внедрение «троянских коней» неолиберализма в российское образование, что выразилось в легитимации основных ценностей неолиберализма – по своей сути ложных социальных стереотипов – в общественном мнении, в их нормативном закреплении в законодательстве страны, практиках общего и профессионального образования, в организационной и финансовой поддержке маркетинга с позиции государства, в том числе в национальном проекте «Образование» [102]. Маркетинг стал предпосылкой усиления бумажного прессинга.

Во-вторых, профессиональное сообщество российских работников образования, как и большинство социологов-исследователей, проявляют неготовность своевременно анализировать деформирующие воздействия неолиберальной политики, противостоять переходу к бюрократически или на основе «картельного сговора» создаваемым наборам показателей эффективности образования. Эта неготовность социологов в теоретическом плане связана с отсутствием социологической концепции образования, обосновывающей институциональные функции образования и области его социальной ответственности в обществе [100].

В-третьих, ввиду комплексного действия «троянских коней» неолиберализма в сфере образования требуется усиление внимания социологии и всех научных дисциплин, охватывающих проблематику образования, к поставленной проблеме и изучение их исходных механизмов. В противном случае лишь усилятся деформационные и дисфункциональные эффекты неолиберальной политики в образовании. Тем не менее выход из неолиберального тренда, лишаящего систему образования и науки перспективы, так же безальтернативен, как и состоявшееся возвращение России к отстаиванию национальных интересов на мировой арене.

Остается открытым практический вопрос о том, способна ли

управленческая система осознать тупиковый, самоедский характер принятой маркетинговой стратегии развития образования? Инструментом этой стратегии служит бумажный прессинг, а следствием – бумажный геноцид в отношении большой массы работников, составляющих почти десятую часть занятых в России.

1.2. Бумажный вал, бумажный прессинг и бумажный геноцид

Реалии российской системы образования дали поводы для лингвистических новообразований, отражающих крайне острые состояния социального и профессионального самочувствия ее персонала. Речь идет о входящих в просторечие, публицистические и научные дискурсы словосочетаниях «бумажный вал», «бумажный прессинг» и «бумажный геноцид». Они лежат на стыке политико-правовых и социально-научных контекстов и требуют пояснения. Последний из трех неологизмов (бумажный геноцид) заслуживает наибольшего внимания, поскольку, во-первых, он первоначально имел узкое конкретно-историческое определение, привязанное к специфическим зарубежным правовым практикам прошлого и не соответствующее новейшим коннотациям, и, во-вторых, затрагивает весьма чувствительную область формального права.

Упомянутые неологизмы создают реальное преимущество для научного и публичного языка, которое обеспечивает экономии языковых средств. Без таких неологизмов трудно формировать текст, описывающий актуальные гуманитарные контексты в ситуации бюрократического давления, зависимости повседневного бытия целых профессий и многих миллионов людей от наличия тех или иных документов, зачастую не несущих позитивных функций. Эти неологизмы в современном русском языке звучат веско и придают тексту эмоциональную окрашенность, что важно для описания социального контекста, подразумевающего реальные массовые человеческие страдания. Неслучайно, на наш взгляд, что ряд российских академических журналов и часть научного сообщества отвергают правомерность применения рассматриваемых неологизмов, предпочитая по-прежнему обходить вниманием соответствующие научные и практические проблемы.

Предваряя анализ, заметим, что эти три неологизма связаны с бытующим в просторечии словосочетанием «бумажная работа», которым обозначают целиком отдельные профессии (их обычно называют офисными) или регулярные, значительные по объёму и трудоемкости компоненты профессионального труда в разных отраслях, результирующиеся в создании разнообразных ведомственных документов (отчетов, докладов, планов, справок и пр.) на бумажных носителях и в электронных форматах.

Формирование этих неологизмов и их вхождение в профессиональный и научный язык в современной России в решающей степени обусловлено новым, господствующим с 1990-х годов трендом образовательной политики [94]. Этот тренд стал следствием общей радикально-рыночной трансформации экономической и социальной политики Российского государства, по сути неolibеральной реставрации капитализма. Применительно к сфере образования эта трансформация выразилась в явных или скрытых формах маркетинга и внедрении соответствующей принципам рынка технологии государственного управления, получившей в мире название «новый образовательный менеджмент» (*new educational management*), позиционирующей образование в качестве услуги, вводящей в сферу образования право выбора потребителя, все более громоздкую отчетность и рейтингование образовательных организаций по сложным наборам количественных индикаторов, конкуренцию как основание бюджетного субсидирования и включения в программы финансовой поддержки.

Маркетинг образования, несмотря на мнимую экономию средств государственного бюджета, как доказывают зарубежные и международные исследования, в целом снижает социальную эффективность общественной системы образования. Она с неизбежностью приводит к сегментации (расслоению) этой системы, ухудшает равенство шансов на получение качественного образования, вносит неадекватные ориентиры в деятельность персонала и организаций образования, порождает порочную модель управления на всех уровнях образования [62].

Все три неологизма применяются в переносном значении, сопровождающем негативное, критическое, сатирическое восприятие. Они, по нашему мнению, в целом удачно передают социальный характер современных явлений в сфере образования, а потому их корректное определение и рамки коннотаций важны для языка

науки. К сожалению, педагогическая наука в целом, а также исследователи образовательной политики (журнал ФИРО «Образовательная политика») и управления образованием (сетевое издание ИУО РАО «Управление образованием: теория и практика») за многие годы не уделили вообще никакого внимания соответствующим проблемам (будто они и не существуют!), хотя на государственном уровне благодаря усилиям профсоюза работников образования и науки России были сформулированы поручения к решению подобных проблем (протокол Госсовета под руководством Президента от 02.01.2016 № Пр–15ГС).

Эти неологизмы и отражаемые ими сложные социальные ситуации заслуживают теоретического и эмпирического изучения с позиции разных научных дисциплин, а не только социологии.

1. «Бумажный вал» в контекстах советской и российской публицистики имеет более раннюю историю в сравнении с двумя другими неологизмами. Он возник и прижился в итоге переноса, сатирической экстраполяции популярного образа «Девятого вала» И. К. Айвазовского на возрастающее время от времени перегрузки бумажной работой, создающие нервозность, значительный психологический дискомфорт в жизни трудовых коллективов. Эти перегрузки неодинаково переносятся людьми и группами, они подчас достигают пределов корпоративной лояльности и профессиональной устойчивости работников.

Важная особенность коннотаций *бумажного вала* в том, что этот вал, как и его морской прообраз, видится стихийным по происхождению, циклическим, преходящим, относительно скоротечным явлением. *Вал* обязательно пройдет и схлынет, что сохраняет надежду на выживание людей, оказавшихся по воле обстоятельств под таким валом. При этом все «странники» в *море бумажной работы* отдают себе отчет в том, что вслед за временным затишьем следует готовиться к очередному (сезонному) бумажному валу, чтобы под ним вновь не погибнуть профессионально (что означало бы потерю работником репутации или должности).

Бумажный вал обычно воспринимается ошибочно как спонтанная ситуация, не связанная прямо с интересами каких-либо корпоративных групп. Отчасти поэтому к *бумажному валу* относятся с терпением, как к непреднамеренному бедствию, под которым сильные люди должны выстоять, сохранив свои позиции и силы.

2. «Бумажный прессинг», в отличие от *бумажного вала*, имеющего русскоязычные корни, содержит англоязычное заимствование (*pressing* – давление, прессинг). Более широким значением обладает «информационный прессинг» как общая черта цивилизационного тренда, относительно равномерно распространяющаяся на многих людей, испытывающих перегрузки поступающей извне информации. Растущие объёмы информации связаны с диверсификацией прав потребителей, вопросами безопасности и здоровья, возможностями разных субъектов выступать в качестве источников информации, рекламы, креативных продуктов и образов.

Бумажный прессинг ассоциируется с устойчивыми социальными практиками, характерными отнюдь не для всех профессий и групп людей. Такой прессинг чаще испытывают работники отраслей (сегментов) экономики, в которых утвердилась тотальная регламентация деятельности, предполагающая документальное сопровождение всех или многих операций производственного цикла.

Синонимом *бумажного прессинга* мог бы служить «бумажный пресс», однако такой *пресс* терминологически привязан к соответствующему агрегату (машине) в полиграфическом производстве. К тому же *агрегат* воспринимается как пассивный объект, лишь на время включаемый в интересах производственного цикла по воле работника. *Прессинг*, звучащий как один из популярных ныне спортивных терминов, передает особую тактику командной игры, активный, субъектный характер ситуаций, в которых одна часть людей применяет повсеместное «давление на стороне соперника», а другая часть людей испытывает на себе *бумажный прессинг* и оказывается в роли вынужденно «сопротивляющихся».

Бумажный прессинг выступает как одна из технологий в сфере управленческих практик, предполагающая обязательный характер большого объёма отчетности нижестоящих субъектов перед вышестоящими в иерархии организации (корпорации). Эта технология дает некоторые преимущества *прессингующему* субъекту: оказываясь под *бумажным прессингом*, обороняющийся субъект (подчиненный) имеет меньше рабочего времени и сил на концептуальное осмысление корпоративных управленческих практик, на формулирование критики в адрес вышестоящего (*прессингующего*) субъекта или организационное сопротивление непригодным управленческим практикам.

3. С 2016 года в России в оборот входит в переносном смысле

термин «бумажный геноцид»⁶. Ключевым словом в нем является «геноцид», учитываемый в международном законодательстве с 1948 года [40] и обсуждаемый теперь на предмет пересмотра, детализации критериев [56; 5], а потому требующий пояснения для применения *бумажного геноцида* в научных контекстах. Кроме того, есть нежелательная вероятность совпадения его нынешнего понимания в образовании с иным, более узким применением данного термина в юридической публицистике середины XX века в США (штат Вирджиния), связанного со случаями некорректной регистрации детей этнических индейцев по заведомо неполному официальному перечню рас.

Кратко остановимся на термине «геноцид». Его первое развернутое определение появилось в Конвенции ООН 1948 года, развивающей ряд предыдущих документов ООН: геноцид – преднамеренный отказ в праве на существование, физическое уничтожение или создание невыносимых условий для человеческих групп, целиком или частично. Конвенция упоминала пять основных проявлений геноцида, сформулированных по работам юриста Рафаэля Лемкина о еврейском Холокосте. Современные трактовки доказывают, что подобное уничтожение может затрагивать не только этнические и расовые, но и иные группы, а в практиках геноцида следует различать разные его уровни (стадии) [48], как и контекст *намерений к совершению геноцида и сокрытию* соответствующих практик и ситуаций [5].

В связи с употреблением «бумажного геноцида» в *переносном смысле* для описания системной ситуации в российском образовании отметим три ее характеристики, подтверждающие правомерность употребления термина «геноцид», столь жесткого по своему социальному и юридическому звучанию и последствиям.

Уничтожение. *Бумажный геноцид* стал, по данным региональных исследований, барьером количественного и качественного воспроизводства персонала образования. Нарушение «бумажных» правил означает для отдельного сотрудника профессиональную гибель, а для коллектива – организационно-управленческий стресс и жесткие санкции со стороны вышестоящего органа.

⁶ Термин зафиксирован на конференции *Ценность человеческого бытия* (2016, Барнаул, АлтГПУ), Всероссийском социологическом конгрессе (2016, Екатеринбург, УрФУ), в публикациях [113].

Среди причин ухода из системы образования и из педагогической профессии в мотивационной сфере учителя тяготы *бумажного геноцида* занимают место, равное низкой оплате труда, что особенно характерно для молодых учителей. Число педагогов, уходящих по этой причине из профессии, сравнялось с ежегодным пополнением за счет выпускников вузов.

Студенты, столкнувшись с бумажной работой на школьной практике, все чаще отказываются от профессиональной карьеры учителя. Катастрофически стареют кадры сельских школ, тот же процесс охватил городские школы в провинции. Дефицит учителей стал хроническим. Разрушается воспроизводство поколений в педагогической профессии и в науке. В определенном смысле началось уничтожение учительской профессии как особого вида труда, основанного на гуманитарных канонах. Как с горечью признаются учителя и руководители школ, «мы больше не занимаемся учениками, мы занимаемся бумажками», и «на одну ставку есть нечего, а на две – некогда». То же самое может утверждать и большинство персонала системы профессионального образования.

Создание невыносимых условий для группы. Доказано исследованиями, что практическая (функциональная) ненужность, бессмысленность значительной или даже большей части документальной отчетности в системе образования, физическая или техническая невозможность ее качественного составления, неизбежность приписок и «взятия цифр с потолка» вполне осознаются в регионах и организациях. Работников – от воспитателей детских садов до профессоров вузов, заставляют расписываться под многими документами (в том числе под рабочими программами образовательных дисциплин), в корректность и осуществимость которых они сами не верят. Это осознание ложится морально-психологическим грузом на профессиональное самочувствие и социальные отношения в трудовых коллективах, порождает коррупционные ситуации и массовое выгорание работников.

Важным *внеинформационным* фактором невыносимых условий для основных категорий работников образования, усиливающим их покорность и снижающим организационное и социально-профессиональное сопротивление бумажному геноциду, является сознательно сохраняемая на протяжении всех постсоветских десятилетий заниженная оплата труда в образовании и науке. При та-

кой оплате работники не только оказываются в прямой экономической зависимости от своего формального соответствия всем «бумажным» требованиям и вынуждены брать полторы-две ставки стандартной нагрузки, но и лишены жизненного времени и социальных сил для этого сопротивления. Так угасает социальная субъектность и креативность педагогических и научных работников.

Преднамеренность действий. Вряд ли кто-то допускает мысль о том, что *бумажный геноцид* возникает объективно или спонтанно, например, в связи с волновым (циклическим) характером развития больших социальных систем (организаций). Преднамеренность подтверждается тем, что органы управления (федеральные органы образовательной политики), иницирующие бумажный прессинг в отношении нижестоящих органов и сетей организаций, сами обладают развитой корпоративной структурой, квалифицированным персоналом, юридическими службами, информационными сетями, статистической картиной деятельности. Они осуществляют регулярный анализ и детальное планирование собственной деятельности, отчитываются перед вышестоящими органами законодательной и исполнительной власти.

Попытки «снизу» обратить внимание на проблему и ограничить такой прессинг неоднократно предпринимались руководством отраслевого профсоюза. В ответ на эти попытки давались заверения, однако ситуация решительно не менялась к лучшему, «бумажная армия» упорно продолжала «держат фронт».

Бумажный геноцид связан в России с принятой стратегией маркетинга образования, из которой вырастает авторитарный и даже агрессивный *новый образовательный менеджмент*, игнорирующий состояние и институциональные функции отрасли [74]. Высокий уровень материального благосостояния и высокий властный статус этого менеджмента опираются на солидные полномочия в распределении бюджетных финансово-экономических ресурсов, на большие объёмы обязательной документальной отчетности в управленческих информационных потоках. Такими объёмами обосновываются численность персонала и бюджет органов управления, ресурсы для аутсорсинговых структур, зарабатывающих немало на переработке информации и поддержании ее объёмов, обеспечивается нормативный и символический контроль над нижестоящими уровнями отрасли.

Бумажный геноцид подразумевает осознанное и скоординированное действие, выраженное в наращивании управленческими органами объемов документальной отчетности, обязательной для нижестоящих организаций. Это наращивание доводит нижестоящие организации и массы работников до положения, при котором:

- регулярно нарушаются права и интересы нижестоящих региональных, муниципальных систем образования, масс работников, которые оказывают непубличное сопротивление;
- качественное профессиональное функционирование многих должностных групп персонала образования выполняется на пределе человеческих ресурсов или становится невозможным;
- качество управления образованием и его функционирования не растет, законодательно провозглашенное общественно-государственное управление образованием не реализуется;
- возникают нерегистрируемые регулярные трудовые перегрузки, неоплаченные объемы работ по должности, стрессы персонала;
- многие решения и меры образовательной политики воспринимаются в нижестоящих уровнях системы как ошибочные;
- нижестоящие уровни системы в плане исправления ситуации находят моральную поддержку лишь в некоторых высших общественно-государственных инстанциях (Профсоюз работников образования и науки России, Государственный совет при Президенте России), но не в своем профильном министерстве.

Итак, применение термина «бумажный геноцид» видится обоснованным в новейших реалиях российского образования. Его прояснение в социально-коммуникативной системе исследователей языка и образования позволит обогатить языковые средства научного дискурса и заострить внимание на таких проблемах российской системы образования, которые столкнули ее на тупиковый маршрут. Продолжим ряд образных неологизмов: «бумажная армия» возвела и обороняет «бумажную стену» на пути инновационного развития российского образования и науки.

Неологизмы *бумажный вал*, *бумажный прессинг* и *бумажный геноцид* заслуживают изучения во взаимосвязи с анализом социальных и управленческих практик, в том числе в сравнительном плане. Такое изучение целесообразно не ограничивать сферой образования, а распространять и на другие сферы жизни общества.

1.3. Социальные реалии управленческих информационных потоков

Характерным свойством современных организаций, действующих в разных отраслях производства и услуг и вовлеченных в конкуренцию, является избыточная нагруженность внутренних информационных обменов. Одновременно признается факт, что рост этих обменов объективно ведет к снижению продуктивности самих организаций, поскольку с очевидностью отвлекает все больше времени их персонала на вспомогательную непроективную деятельность – обязательное создание разнообразных документов по требованию вышестоящих органов управления.

Такие документы якобы необходимы органам управления для принятия правильных решений и успешного развития управляемых систем. Нижестоящим организациям и сотрудникам не позволено ни усомниться в такой необходимости, ни влиять на состав управленческих информационных потоков. Но так ли необходимы эти потоки в их полном объеме на самом деле? Ведет ли рост таких потоков к улучшению управления системами (трудовыми коллективами, отдельными отраслевыми организациями и их территориальными сетями)? Вряд ли найдется много искренних сторонников положительного ответа на данные вопросы.

Влияние информационных потоков на продуктивность организации стало предметом специальных исследований [7]. По мнению Чарльза Хэнди, информационные перегрузки оправдываются негласным управленческим стереотипом «1/2 – 2 – 3», по которому половине персонала переплачивают вдвое, чтобы она трудилась втрое производительнее [23].

В современной России одним из наглядных проявлений роста информационных потоков, сопровождающегося массовым недовольством персонала, стала общественная система образования. Эти потоки в ней предстают в двух основных взаимосвязанных видах. *Первый* выражает движение образовательной информации (преимущественно между персоналом и обучаемыми). *Второй* вид относится к управленческим действиям, где информация создается и курсирует внутри системы образования в нисходящем и восходящем направлениях (между ее органами, учреждениями и сотрудниками) и в межведомственных потоках. Этот второй вид и

оказывается в центре нашего внимания, ибо он отображает «кипящую деятельность без видимой пользы» и противоречивость нынешней образовательной политики, указывая даже на признаки утраты единого федерального образовательного пространства.

Введение новых поколений ФГОС не обеспечивает интеграции этого пространства и воспринимается практиками как сугубо бюрократическая кампания, не улучшающая содержание и качество образования, но придающая бумажному прессингу еще большую интенсивность. Предваряя анализ ситуации и опираясь на факты и экспертные мнения, можно утверждать, что характер управленческих информационных потоков, отражающий социальные практики управления образованием на макроуровне, вступил в глубокое противоречие с интересами образования как отрасли.

Проблема перегрузки управленческими информационными потоками обрела социальную остроту и получает массовые критические отклики в среде практиков, но в литературе отсутствуют монографии, дискуссии и обращения к ней, в том числе в журналах «Образовательная политика», «Высшее образование в России», «Вопросы образования», «Социология образования» и сетевом издании «Управление образованием: теория и практика».

Правительство и Минобрнауки России на протяжении ряда лет вводили новые подзаконные акты для системы образования, число которых к 2015 году достигло 184. Все они увеличивали перечень его управленческих полномочий [107: 33]. Концентрация этих полномочий вела к росту доли управленческого персонала и расходов (в том числе по линии «аутсорсинга») на переработку информации. В такой концентрации выражено скрытое недоверие к учреждениям образования, а целесообразность затрат на создание отчетности, навязываемой сверху, не оценивается. Любые новые, даже неожиданно вводимые формы отчетности перед вышестоящими органами являются обязательными для исполнения без всякого обсуждения целесообразности этих форм.

В среде руководителей образовательных организаций профессиональные приоритеты смещаются с качества образования на обеспечение документальной отчетности. Директора школ признают: «мы все меньше занимаемся образованием, мы погрязли в бумажках». Выхолащивается смысл образования для работников: не столь важно, хорошо ли ты работаешь, важнее то, как умеешь

отчитываться. На уровне работника (учителя или специалиста) попытка совместить эти два приоритета порождает личностно-ролевые конфликты: «преданность системе» не позволяет работнику открыто сопротивляться неадекватному бумаготворчеству. Более того, безупречная отчетность важна для корпоративной репутации и получения финансовых ресурсов. Такой сдвиг рождает отчуждение педагогов от образовательной деятельности, вызывает осуждение и латентное сопротивление в среде работников образования.

Управленческая информация, представляемая в разнообразных формах отчетности снизу вверх, часто выходит за рамки предусмотренной законодательством ответственности образовательных организаций. В частности, школам предписывается собирать персонализированную и сводную информацию о том, где и как планируется проведение внешкольного летнего времени детей, и представлять ее в органы образования. Нередко информация дублируется, содержит двойной счет, не всегда достоверна (составляется, как говорят сами работники образования, в итоге «задумчивого взгляда в потолок»). При большой трудозатратности она обычно не проверяется и, главное, не используется в регионах и муниципалитетах в аналитических и практических целях.

Характерно, что введение электронных общедоступных ресурсов, содержащих актуальную официальную информацию о любой образовательной организации, вовсе не освобождает, вопреки главному исходному замыслу многолетней кампании по информатизации управления образованием, от предоставления (почтовой или курьерской доставки) всех печатных подписанных и заверенных форм, в частности при прохождении регулярной аккредитации вуза. Живым свидетельством служит фрагмент из письма топ-менеджера регионального университета: «У нас аккредитация вуза... К аккредитации вуз подготовил 46 тысяч единиц документов! Эту неделю работает комиссия и практически все перепечатываем. Наличие электронного образовательного портала как источника информации никого не интересует... Бумажный "геноцид" проявляется еще и в том, что любые формулировки управленческих входящих документов трактуются экспертами (членами комиссии по аккредитации – *прим. ред.*) произвольно, в зависимости от поставленных, нам не ведомых, целей. По-моему, образование,

действительно, убивают. Причем, руками таких же ППС–экспертов, но облеченных властью контролирующего органа»⁷.

По данным 2019 года, только кадровая справка, подготовленная к аккредитации одного из крупных университетов страны, состояла из 2 миллионов машинописных страниц (что соответствует объёму 800 коробок офисной бумаги). Помимо кадровой справки университет готовил к аккредитации значительные объёмы документов и по другим направлениям своей работы (наука, образовательные программы, материально-технические ресурсы и т. п.)

Концентрация в федеральном министерстве массы разрешительных полномочий доходит до абсурда: вузы, обладая лицензиями на ведение работы в сфере высшего образования, вынуждены согласовывать с министерством персональный состав председателей всех Государственных комиссий по защите выпускных квалификационных работ (ВКР). На один университет средних размеров приходится около 50 комиссий в сессию, десятки тысяч таких комиссий по вузам России, и на каждую комиссию – докладная «снизу» и разрешение «сверху»), а любые изменения в составе председателей требуют отдельного разрешения министерства⁸.

Остановимся подробнее на одном из этих видов документов, отражающем полномочия федерального министерства: ходатайства вузов об утверждении председателей Государственных аттестационных комиссий по предметам и, соответственно, обратные письма Минобрнауки в вузы об утверждении их состава. В масштабе страны только этот вид документов, движущихся снизу вверх и обратно, исчисляется каждый год примерно сотней тысяч штук (с печатями и за подписями ректоров, деканов). Может ли кто-то поручиться, что Министерство компетентно вычитывает и

⁷ Из личной электронной переписки автора (30.01.2019). Орфография и пунктуация письма корреспондента здесь сохранены.

⁸ В НовГУ им. Ярослава Мудрого в 2017 году до начала работы одной из ГАК (комиссий по защите ВКР) умерла ее председатель. Хотя в составе комиссии есть заместитель председателя, все состоявшиеся в присутствии заместителя защиты ВКР были отменены, процедуры этих защит повторены заново позже. Работа ГАК была прервана, все защиты ВКР перенесены на несколько дней со сдвигом сопутствующих процедур, командировок, личных планов – до утверждения в Минобрнауки РФ кандидатуры нового председателя ГАК.

рассматривает эту гору машинописных текстов (около 500 полных коробок офисной бумаги) в оперативном режиме?

Общее количество форм регулярных документов в информационном обмене в Министерстве образования и науки Российской Федерации и подведомственных ему организациях, как следует из соответствующего перечня, достигает 2129⁹. В совокупности, возможно, упомянутые 2129 видов документов, многие из которых являются ежемесячными и ежеквартальными, физически емкими, с режимом хранения от 1 года до 10 (и даже «постоянно»), занимают в стране целые здания, давая колоссальную работу местным и центральным архивным службам, канцеляриям, обычной и курьерской почте, многочисленным аутсорсинговым фирмам и предприятиям по переработке макулатуры, а до того – лесодобывающим и целлюлозно-бумажным предприятиям... И так ежегодно.

Обращается ли кто-либо к этим хранилищам бумаг? Если да, то кто, к каким именно документам и с какой интенсивностью? Такой анализ позволил бы выяснить уровень востребованности, функциональности соответствующих видов документов и их физических объемов в масштабе отрасли и страны.

Другой пример содержательной абсурдности, невыполнимости в действительности базовых требований компетентностного подхода к организации и документальному обеспечению образовательного процесса вытекает из стремления чиновников, обычно не имеющих опыта преподавания, наложить схематизированные наборы сформулированных кем-то и узаконенных общекультурных или профессиональных компетенций на все стороны этого процесса. В вузе ученый не имеет права, согласно узаконенной российской версии компетентностного подхода, читать лекции по своему предмету – в нашем случае по курсу «Социология» – в аудитории, где, как это обычно делалось прежде для укрупнения потоков под авторитетного лектора (как правило, крупного специалиста в своей научной области) собраны одновременно студенты

⁹ Перечень документов, образующихся в процессе деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации, а также в процессе деятельности организаций подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации, с указанием сроков хранения. Файл «Перечень.xlsx». Режим доступа: URL: <https://my-files.ru/pfdkiq> (дата обращения 26.11.2018).

разных специальностей (скажем, будущие историки, юристы, экономисты, журналисты, лингвисты и т. п.), если соответствующие выпускающие кафедры по своему усмотрению отнесли на долю именно этого лекционного курса разные компетенции.

Университет, стремясь к экономии средств, но играя по правилам догматизированной компетентностной парадигмы, обязан встать на затратный путь: отказаться от обычного в мировой практике укрупнения лекционных потоков и организовать отдельный образовательный процесс для всех, даже близких по своему роду специальностей. Более того, университетский преподаватель теперь обязан разработать и согласовать с библиотекой и учебно-методическим управлением (сотрудники которого не являются специалистами по предмету), а кафедра и декан должны утвердить различающиеся программы по одному и тому же предмету. Если в вузе, скажем, 40 специальностей (направлений), то и число рабочих программ дисциплины одного и того же курса «Социология» будет стремиться к 40 только по отделению очного обучения.

Показательно то, что, по данным опроса по репрезентативной выборке, персонал системы образования, включая топ-менеджеров региональных органов управления и вузов, уже *привык* к «неизбежному злу», абсурдности подобных ситуаций, множатся бумажные потоки и затраты. Сотни тысяч людей с университетскими дипломами и учеными степенями перестают сопротивляться иррациональному всевластию главного органа образовательной и научной политики России, противоречащему инновационным стратегиям интеллектуального потенциала. Крайне ценное исключение в данной ситуации составляет позиция отраслевого профсоюза работников образования и науки.

Информационные потоки образовательных организаций насыщены контентом, не предназначенным для обеспечения качества образовательного процесса. По данным экспертного опроса директоров школ, не нужная никому и самой школе информация, но требуемая от школы, составляет от 50 до 70 процентов всех сдаваемых видов отчетности. Не менее двух третей рабочего времени школьного менеджмента тратится именно на такую отчетность, что сокращает возможности его работы для своих организаций.

Чем менее целесообразна информация, тем ниже ответственность при ее составлении и, соответственно, ниже ее надежность¹⁰.

С ростом объёмов информационных потоков растут технические и человеческие ресурсы системы образования, специально сосредоточенные на переработке нового контента. Растут экономические издержки отрасли при дефиците средств.

С этим же трендом связано распространение профессионального выгорания среди учительства: за 1991–2017 годы, по данным регионального мониторинга профессионального самочувствия в системе образования, проводимого Лабораторией социологии НовГУ, невыносимый «завал» бумажной отчетностью как причина ухода из учительской профессии поднялся на 1 – 2-е места, оказавшись наравне с недовольством низкой зарплатой. Получается, что практически все приходящие на работу в школу выпускники педагогических специальностей лишь замещают работников, выбитых из профессии бумажным геноцидом. Среднесуточные затраты времени на создание документов отчетности у учителя-предметника (основной и средней) школы возросли с 0,6 до 1,4 часа (в среднем 32 разные формы за учебный год), у классного руководителя – с 1,0 до 3,0 часов (в среднем 49 разных форм за учебный год), у администраторов школ с 1,5 до 5,0 часов (при этом и число администраторов в каждой школе возросло в два-три раза). Так, одна городская школа затрачивает на документальную отчетность в среднем около 2000 человеко/часов в месяц.

У преподавателя колледжа и вуза временные затраты на создание отчетности возросли за отмеченный период с 0,3 до 0,9 часа в день, у специалиста муниципального органа управления образованием – с 2,2 до 5,8 часа. Выполнение работ по отчетности стало более важным фактором, чем действительное качество образования, и значимым для успешной аккредитации и получения бюджетного финансирования. Сохраняется ситуация, при которой оплата труда школьного учителя исходит из нормативной недельной нагрузки 18 часов за ставку, а возрастающие трудозатраты на «бумажную отчетность» вообще не учитываются в фонде оплаты труда учреждения (организации). При типичной занятости на 1,5 –

¹⁰ Экспертный опрос администраторов средних общеобразовательных учреждений в Великом Новгороде, Санкт-Петербурге и Барнауле (n=37) проведен в 2018 г. научным коллективом проекта.

2 ставки и выполнении дополнительных оплачиваемых работ (преподавание на дому и др.) интенсивность и напряженность «бумажных нагрузок» становится все менее и менее терпимой для работников. Однако сами учреждения и их руководители вынужденно, ради снижения репутационных рисков и потерь, придают документальной отчетности приоритетное значение и обеспечивают ее выполнение, несмотря на преобладающую убежденность в ее нерелевантности и бесполезности.

В учреждениях образования, подчиненных Минобрнауки РФ (с 2018 года разделенного на два независимых министерства), отсутствуют какие-либо организационно-нормативные полномочия влияния «снизу» на состав, перечни видов и контент управленческих информационных потоков в отрасли как со стороны Министерства и региональных органов образования, так и иных ведомств, задающих растущие объемы отчетности и справочных документов, требуемых от этих учреждений.

Одновременно в сфере образования есть *реальный дефицит другой управленческой информации*, касающейся правовых, технических, санитарных и экономических стандартов, социокультурных условий среды, о чем сообщают руководители учреждений и организаций, но этот дефицит не получает внимания топ-менеджеров и деятелей образовательной политики. В итоге, состояние информационных потоков негативно влияет на инновационные перспективы национальной системы образования.

1.4. Компетентностный подход – питательная среда бумажного геноцида

В содержательном плане «бумажные страдания» миллионов российских работников образования связаны с ныне популярным трендом академической педагогики, лидеры которой разглядели на рубеже XX–XXI веков в зарубежной учебно-методической литературе акцент на категории «компетенция» (competency-based education), увидев в нем теоретическую перспективу декларативного совершенствования всей российской системы образования.

Компетентностный подход разрабатывается не только в педагогике, но и в социологии. Но в социологии он служит концептуальной альтернативой в изучении социальных процессов, не предполагая жесткой формализации показателей эффективности и контроля для разных сфер социальной жизни [103].

К какому из двух основных видов информационных потоков в образовании относится компетентностный подход и все его продукты – нормативные документы по профессиональным стандартам, стандартизации образования, составлению рабочих программ образовательных дисциплин и фондов тестовых заданий? Лишь на первый взгляд, эти документы относятся к самому образовательному процессу, его содержанию, организации и технологиям.

В практике многие преподаватели вузов не придают существенного значения компетенциям и их блокам, предписанным в Федеральных государственных образовательных стандартах по предметам, считают их надуманными, некорректно разграниченными и сформулированными в отрыве от реалий обучения и будущей профессии, неосуществимыми. Работники образования воспринимая стандарты, основанные на сформулированных лидерами педагогики компетенциях, как попытку поддержания бумажного прессинга и высокого бумажного вала в интересах бюрократического контроля. То есть, в обобщенном плане компетентностный подход не выполняет функцию регулирования и оптимизации содержания или методов образования, а лишь поддерживает прессинг управленческих (вертикальных) информационных потоков.

Вряд ли можно утверждать, что обращение лидеров академической педагогики к компетентностному подходу само по себе вызвало новый виток бумажного прессинга в образовании. Такой прессинг стал характерной приметой общего неолиберального, *экономократического* перекоса в государственном управлении, ориентированного на минимизацию финансовых расходов в якобы непроизводительном секторе общественного развития, включающем здравоохранение, образование и науку, социальное обеспечение, культуру. Но именно компетентностный подход, подхваченный в российской академической педагогике, оказался в самой системе образования питательной почвой для бумажного геноцида.

Компетенция полагается в качестве свойства, обладание которым придает человеку социальную или профессиональную успеш-

ность и востребовано работодателями или теоретически сконструированными чертами постиндустриального или информационного общества (что на деле не вытекает из достоверных исследований). Актуальными остаются вопросы о том, в какой мере сформулированные педагогикой наборы компетенций охватывают всю сложную совокупность социальных ожиданий и социальных заказов в сфере образования [98: 212–226]? В полном ли объёме эти формулировки компетенций передают (способны в принципе выразить) потребности социально дифференцирующегося общества и его непрерывно меняющейся экономики, предъявляемые системе образования? Иными словами, есть ли у компетентностной парадигмы методологические и теоретические основания правомерности постулирования неких общих требований или рекомендаций к содержанию и организации образования? Наконец, разве не оказывается общественная система образования в перманентном плане заложницей того методологически неизбежного отставания, с которым теоретики педагогики или педагогической психологии «распознают» и постулируют, обновляют свои версии компетенций и их блоков, подаваемые как «новое слово» науки и строгий императив, воплощенный в управлении образованием?

Ответы на эти вопросы затруднительны, особенно ввиду того, что педагогика сама не изучает ни общество, ни тем более специфические тренды внутри его производственно-технологической структуры и социально-профессиональных общностей.

Тем не менее доктор педагогических наук О. Е. Лебедев писал: «Необходимым условием компетентностного подхода в массовой практике становится формирование нового поколения примерных учебных программ и учебных пособий. Конечно, создать все перечисленные условия – дело непростое, но, не используя компетентностный подход, достигнуть нового качества образования вряд ли возможно» [80: 12]. В чем недостатки «старого качества» – неясно, но вывод теоретика педагогики звучал безапелляционно, как приговор. Поспешность этого вывода, фатального для нашей системы образования, сочеталась с откровенным признанием, что «понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, еще не устоялся» [80: 3].

Характерно, что одним из источников конструирования компетентностной парадигмы стал для О. Е. Лебедева доклад *Всемирного банка*, выпущенный в середине 1990-х годов и содержавший

вполне ожидаемую критику советского опыта и российской школы с позиции этой глобалистской финансовой организации.

Опираясь на постулируемые (но эмпирически не доказанные) недостатки российской школьной системы, О. Е. Лебедев приписывал этой системе стратегическое отставание от запросов рынка¹¹. Было ли на самом деле отставание – для сторонников радикальной инновации не так уж важно. Успешный советский опыт подготовки десятков миллионов граждан, дружно вставших на защиту Родины в военную годину, как и целого ряда поколений инженерной и гуманитарной интеллигенции для теоретика педагогики роли не играл. Этот теоретик, не будучи специалистом экономики или занятости, формулирует из наборов «должных» приписываний (в том числе природы *рынка* труда, под которую якобы надо адаптировать все образование) некие принципы компетентностной парадигмы, которые наверняка избавят нашу школу и профессиональное образование от отставания. Успешно ли развивается компетентностная парадигма спустя пятнадцать лет после выхода теоретической работы О. Е. Лебедева? Каковы последствия ее практического внедрения, упомянутого автора, судя по публикациям, не волновало. Старт новым теоретическим конструированиям принципов, уровней, типов и способов достижения компетенций и средств их измерений был дан, его подхватило с энтузиазмом большинством лидеров академической педагогики¹².

¹¹ Теоретик педагогики, судя по всему, не придает значения тому простому факту, что свободного (идеальной модели) рынка труда, как и рынка товаров, в действительности нет. На этом рынке постоянно ведется видимая и скрытая борьба, предпринимаются разные, в том числе гибридные (информационные, организационные, психологические) диверсии против конкурентов, попытки столкнуть их на обочину. Ему свойственны циклические и структурные кризисы. Может ли такой реальный рынок служить принципиальным ориентиром долгосрочной стратегии управления всей системой образования в масштабе российской цивилизации? Не может, по нашему мнению.

¹² Поиск по сайту ВАК при Минобрнауки России показал, что в 2012–2018 гг. были защищены 1122 кандидатских и докторских диссертации по педагогике, названия которых включали термин *компетенция* или его производные (для сравнения: по психологии – 46 таких диссертаций, по социологии – 17, по философии – 1).

Вскоре начался слом «старой» российской системы образования и ее перевод на рельсы компетентностного подхода.

Неразвитость понятийного аппарата компетентностного подхода, неясность его методологических пределов и теоретических границ, сохраняются и поныне. Однако педагогика инициировала разворот к этому подходу в тематике диссертаций и во всей отечественной системе образования, в стандартизации профессий, не проведя репрезентативных экспериментов или пилотажа, игнорируя существующую давнюю и обширную научную критику.

Характерно, что в российской теоретической педагогике, в педагогической периодической печати какая-либо критика компетентностного подхода вообще отсутствует, что служит симптомом благостной удовлетворенности ее лидеров состоянием данной исследовательской и прикладной области. Но из работы в работу кочуют лишь призывы к его дальнейшей проработке и внедрению применительно ко все новым и новым аспектам образования.

Беда состоит не в самой категории «компетенция», а в том, что ее педагогическая версия на фоне некритического восприятия оказывается превращенной в абсолютное мерило всех компонентов образования, при забвении его содержания и ценностей.

Так, доктор педагогических наук О. Е. Лебедев посчитал удачным набор компетенций в британской школьной программе по истории. Имел ли названный теоретик педагогики достаточный для вынесения такого суждения опыт работы в британской системе образования? Нам это неизвестно. Но такой вопрос не возникал прежде у читателей упомянутой работы О. Е. Лебедева и его коллег – педагогов. Однако личный опыт работы в зарубежье автора этих строк говорит, что значительная часть, если не большинство британской молодежи, как и молодежи других западных стран, при компетентностной парадигме образования выносит из образования убежденность в том, что главным победителем во Второй мировой войне был вовсе не СССР, а 60 процентов граждан США в 2017 г. одобряли нанесение превентивных ядерных ударов по другим странам¹³. То есть, эта парадигма вовсе не удер-

¹³ URL: <https://www.thecrimson.com/article/2017/10/5/nuclear-weapons-/>;
URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/4628711> (дата обращения 12.02.2019 г.).

живает общественное сознание «просвещенных» наций от подверженности ложным трактовкам цивилизационного развития, медийным истериям и губельному монополярному глобальному мышлению. Значит, дело не в *организационно-технологической парадигме* обучения, а в *ценностном содержании* образования.

Еще бóльшая беда состоит в том, что после узаконения и доведенного до абсурда компетентностного подхода любое изменение формулировок отдельных компетенций или их видов (например, введение в современный профессиональный стандарт педагога нового вида «универсальных компетенций») вынуждает исполнителей на местах (преподавателей, учебно-методические службы вузов) заново отредактировать, распечатать и утвердить протоколами соответствующих подразделений все программы по предметам, преподаваемым будущим учителям. В масштабе России лишь это одно «новое слово науки» означало потери миллионов человеко/часов труда и тысяч тонн бумаги, а подобный пересмотр ФГОС совершался на нашей памяти уже несколько раз. Есть ли хоть какая-то ответственность «разработчиков» (или независимый аудит их собственных компетенций)? Возможно, разработка и безапелляционное внедрение на их основе профессиональных стандартов и все новых ФГОС стали лишь выгодным бизнесом, вроде дорожно-ремонтных работ с пресловутой закладкой асфальта в снег или лужи (делаем так, чтобы в будущем было что исправлять, иначе как заработаем?).

Этот акцент на «компетенции» не случайно был быстро взят на вооружение бюрократически мыслящими чиновниками. Он позволял им, с опорой на мнение российских теоретиков педагогики (ведь научной критики компетентностного подхода и изучения его ограниченности в российской педагогической литературе не существует) добиться непрерывно обновляемого корпуса средств формализации и практически полной управленческой подконтрольности всех сторон образования.

Характерно, что руководители вузов, в том числе педагогических, своевременно не распознали будущих последствий внедрения компетентностного подхода. Массовое заблуждение на этот счет среди ученых и преподавателей возникало, возможно, из-за иллюзии собственной креативной роли в выработке, формулировании неких наборов компетенций, приписываемых соответствующим

ющим профессиям и практически внедряемых в программы подготовки будущих специалистов. «Корпоративная» или «цеховая» привлекательность компетентностного подхода для части руководителей состояла в возможности распределения отдельных компетенций из этих наборов за конкретными преподаваемыми курсами и, соответственно, закрепления *своего* приоритета и реального влияния на структуру академической нагрузки в вузах.

Поднимая флаг компетентностного подхода в России, лидеры академической педагогики вполне могли не знать, что социально-историческими и политико-экономическими предпосылками его распространения в рыночных странах явились космический прорыв СССР и утвердившееся признание отставания западных моделей общего и профессионального образования от советского и российского. Немаловажным обстоятельством популярности компетентностного подхода стал и начавшийся в 1970-е годы крен государственного управления от *социальной демократии* к *неолиберальной маркетингизации*, что является самым характерным свойством *нового образовательного менеджмента*. Также эти теоретики могли не знать (или не хотели узнать), что в зарубежных системах образования и научных кругах давно развивается крупная область научной критики, звучат аргументированные опровержения компетентностного подхода и последствий его практической реализации, неизбежно толкающей к примитивизации содержания и организационно-сетевой сегментации систем образования [94].

Принятие компетентностной парадигмы в системе образования России несло с собой недостаточно осознанные в то время системные риски для самой педагогики. Эти риски в методологическом плане обусловлены установкой на всеобщую формализацию всех и любых характеристик образовательного процесса. Такая формализация неизбежно затронула трактовки структуры дидактического процесса и понятийный аппарат теорий воспитания, которым и ранее были свойственны терминологический нигилизм и иррациональные категории, пропитавшие в предыдущие десятилетия все содержание профессионального педагогического образования, включая *любовь к детям* как условие эффективного воспитания и *воспитание как искусство* [98: 107–135]. Компетентностная парадигма лишь усилила риски для привычного в педагогике игнорирования социально-системной природы образования, достоверности и комплексных эмпирических измерений.

Наиболее общий смысл зарубежной критики указывает на «непреднамеренную субъективность в процессе выработки и внедрения образовательных программ, основанных на компетентностном подходе» [1: 18–19]. Другие аспекты критики относятся не столько к самой педагогике (теориям дидактики и организации образовательного процесса), сколько к современным правовым и организационно-управленческим практикам применения данного подхода, которые можно описать изрядно подзабытым термином «волонтаризм» (управленческий произвол).

Российскому читателю, как и всему персоналу системы образования, компетентностный подход преподносится как бесспорная и принятая в мире линия развития. Но это не соответствует действительности даже в США, стране – «колыбели» большинства образцов заимствований в публичном образовании.

Против всеобъемлющего применения в вузах компетентностного подхода, навязанного в США при поддержке администрации президента Б. Обама, выступила *Ассоциация американских колледжей и университетов* (AACU). Со страниц ее журнала *Liberal Arts* утверждалось, что «образовательные программы, основанные на таком подходе, выхватывают и дают студентам только малую часть (если вообще дают) того, что составляет хорошее высшее образование, в лучшем случае – сертификацию минимальных навыков» [39]. Другая скрытая и важная причина поддержки компетентностного подхода администраторами, по признанию самих его приверженцев, состоит в его нацеленности на сокращение расходов, что, конечно же, не должно быть исключительной целью образовательных учреждений [25].

Как выглядит в жизни процесс конструирования компетенций, продукт которого выдается как директива к содержанию и организации государственной системы образования?

Может и должно вызывать недоумение специалистов, здравомыслящих людей то обстоятельство, что изначально некий обладающий изрядной смелостью «конструктор» профессии (даже не имеющий опыта в конструируемой области) берется, не имея достаточной опоры на массовый профессиональный опыт и убедительную апробацию, умозрительно определить наборы компетенций. Затем эти наборы передаются на формальное согласование немногим работодателям (которые часто лично не трудятся по профессии и занимаются лишь корпоративным менеджментом, а

репрезентативность выборки работодателей и методика согласования остаются «тайной» конструктора) либо выносятся на обсуждение локальной панели специалистов (которые активно стремятся внести свое видение, нередко руководствуясь различными целями). Так делается вывод, что данные наборы востребованы рынком труда, а после «освящения» работодателями и узкими научными форумами блоки компетенций по профессии передаются как директива «конструкторам образовательного процесса» (победившим в конкурсах аутсорсинговым компаниям или выпускающим кафедрам). Последние, опять-таки опираясь умозрительно на некие *должные* рамки учебного процесса, сами распределяют блоки компетенций между образовательными дисциплинами, относящимися к ответственности «обеспечивающих» кафедр. При этом никто из «конструкторов» особенно не вникает в методологическую специфику, предметные и тематические свойства разных дисциплин, бюрократически наделяемых ответственностью за некие наборы компетенций. Вузовские кафедры, в свою очередь, чтобы не выпасть из предписанной свыше общей схемы подготовки компетентного выпускника, принимают «правила игры» и включаются в формирование массы учебно-методических комплексов, измерительных технологий, фондов оценочных средств, запасов учебной литературы, без формального наличия которых нельзя начать очередной учебный год...

В итоге вся отрасль, в которой трудятся сотни тысяч ученых и миллионы педагогов, ввергнута в перманентную «компетентностную перестройку», составившую *псевдосмысл* ее модернизации.

В чем системная ошибочность такой модели? Детальный ответ на этот вопрос составит предмет особого междисциплинарного исследования, обратим здесь внимание лишь на следующее.

Категории «компетенция» и «компетентность», как и любые инструменты *формализации*, имеют методологические ограничения их корректной операционализации в сложной, разнообразной и динамичной социальной действительности, особенно в интеллектуальных профессиях и в образовании. Чем сложнее профессия, тем более проблематичным и ответственным является применение этих категорий и сопутствующих им средств.

Компетентностному подходу свойственна ориентация на формально-технологическую реализацию образования по упрощенной схеме «обучить – измерить результат – оценить».

Эта схема игнорирует тот простой факт, что любые компетенции (какой бы инструментальный или концептуальный смысл ни придавался понятию «компетенция») требуют закрепления в структуре личности, в интеллектуальном и практическом опыте обучающегося, которые формируются на протяжении не одного года. Значит, измерение сформированности компетенций для оценки качества образования, по большому счету, обретает полноценный смысл только в постобразовательной ситуации (но последняя авторов компетентностного подхода, как известно, не интересует). Компетентностная парадигма в тех ее рамках, которые не выходят за стены класса, как и ЕГЭ в общеизвестном за многие годы его внедрения смысле, превращает образовательный процесс в примитивное натаскивание на выполнение стандартных контрольных заданий, а педагога – в наиболее заинтересованного в таком результате участников (поскольку его текущий профессиональный рейтинг и регулярная аттестация зависят именно от средних баллов по ЕГЭ, полученных подопечными обучающимися).

Конструирование наборов (блоков) компетенций по отдельным профессиям, как и попытка закрепить эти блоки в избыточно формализованных профессиональных стандартах, ФГОС и иных комплексах учебно-методических документов, противоречит объективно динамичным в реальной жизни, варьирующим требованиям (во времени, между территориями, между особыми категориями работников внутри отдельных профессиональных групп).

Компетентностный подход в реалиях России выглядит сегодня как попытка наложить жесткие нормативные рамки на содержание, организацию и технологию образования вопреки признанным в гуманитарных науках идеям целостности и индивидуальности личности, методической гибкости образовательного процесса.

Распределение и директивное закрепление ответственности отдельных образовательных дисциплин за формирование конкретных компетенций (культурных, социальных, профессиональных, универсальных, специальных и т. п.) в программе подготовки по любой профессии всегда будет логически несостоятельным, необоснованным, пустым занятием, опровергаемым самой жизнью.

Ни один конкретный фонд оценочных средств (а разработка ФОС отнесена к обязанностям преподавателей) не может объек-

тивно измерить соответствие актуальных знаний индивида требованиям будущей профессии, в том числе в силу объективно отложенного влияния образования [123].

Ряд высказанных выше существенных замечаний к компетентностному подходу можно продолжить. Могут ли инициаторы этого подхода, часто облеченные научными степенями и академическими должностями, не отдавать себе отчет в *пределах* теоретического развития и практического применения этого подхода? Но «компетентностная перестройка» образования в России продолжается, и под ее «каток» попадают на протяжении учебного года все, в большей степени – колледжи и вузы, особенно при прохождении регулярной государственной аккредитации.

Но нельзя не видеть в компетентностном подходе эффективного инструмента общей неолиберальной маркетизации образования.

Непреднамеренный или в действительности *преднамеренный* характер «субъективности» (то есть отступления от критериев научной доказательности и практической осуществимости в позиции теоретиков и практиков компетентностной парадигмы), замеченный зарубежными учеными, составляет отдельную тему для дискуссии о социальном генезисе и специфике этой парадигмы в современной России. Видные сторонники компетентностной парадигмы ныне работают в учреждениях, прямо аффилированных с федеральным министерством образования (просвещения) и получающих государственное финансирование за разработку ФГОС на базе компетентностных схем (Федеральный институт развития образования, Институт управления образованием РАО и другие).

Компетентностная парадигма заслуживает тщательного методологического, теоретического анализа. Такой анализ с общенаучных, эпистемологических позиций тем более важен, что в России, имеющей давние традиции успешного развития высшего образования, сотни тысяч преподавателей вузов поодиночке оказались безоружными перед внедрявшейся сверху разветвленной системой компетентностного подхода. Отдельный преподаватель и кафедральный коллектив ощущают беспомощность перед утверждаемыми свыше и уже внедряемыми в масштабе страны разветвленными и детализированными «Федеральными государственными образовательными стандартами» (официально обновляемыми почти ежегодно) и «Профессиональными стандартами».

Исторические детали компетентностного подхода в образовании говорят о том, что он впервые возник применительно к способам быстрого формирования и развития единообразных навыков солдат (накануне Второй мировой войны) и индивидуальных производственных манипуляций в ряде массовых рабочих профессий. Одна из внутренних целей компетентностного подхода состояла в выработке у обучаемых способности к быстрым (скоростным, почти машинальным) и безошибочным (ожидаемым) действиям в целях общей продуктивности массового производства. На основе такого подхода были развиты (первоначально в США и Австралии, а затем и в ряде европейских стран) методики производственного обучения по некоторым рабочим профессиям.

Эти методики опирались на четыре принципа.

1. Ориентация на конкретные поведенческие элементы и соответствующие им компетенции.
2. Группировка этих элементов и компетенций в блоки.
3. Организация обучающих упражнений в соответствии с намеченными компетенциями и поведенческими элементами.
4. Применение специально разработанной системы оценивания по выделенным блокам компетенций с обязательным доведением результата оценивания до преподавателей.

Правомерность переноса этого же подхода на любые аспекты воспроизводства общественного интеллекта вызывает возражения: интеллектуальные процедуры, в отличие от рутинных манипуляций в сфере ручного труда, носят синтетический и творческий характер. Сегодня же от преподавателя вуза требуют документально показать, какие именно компетенции из списка утвержденных свыше и какими именно дидактическими методами формируются в каждой теме читаемого им лекционного курса (и поставить свою подпись под этим нередко «высосанным из пальца» распределением компетенций). И формально логическое, а по сути, произвольное расчленение интеллектуальных процедур и социальных взаимодействий на умозрительно сформулированные «компетенции» с последующим конструированием (в худшем смысле социального конструктивизма) неких методов, уровней компетенций, блоков компетенций, обучающих модулей и даже принципов компетентностного подхода определяется известным психологическим феноменом и термином «атрибуция» – приписывание, возникающее на субъективной основе и вне строгой связи с реальностью

или научной (теоретической) и эмпирической апробацией. Такая атрибуция стала массовой социально-профессиональной патологией в управлении современной российской системой образования, к сожалению, замалчиваемой в публичной сфере.

Сквозной методологической проблемой, придающей шаткость педагогическим конструкциям компетентностного подхода, является совокупность критериев и логико-понятийных средств формализации в нем действительных характеристик образовательного процесса. Ключевыми сюжетами этой проблемы, так и не освещенными в литературе вопреки массовому развитию компетентностного подхода и его практическому внедрению, остаются:

- теоретическое определение и эмпирическая интерпретация понятий «компетенция» и «компетентность» в контексте терминологической системы социальных наук;
- теоретическая классификация компетенций, эмпирическая апробация их конкретных наборов, уровней и блоков в отношении разных направлений профессиональной подготовки и профессий;
- обоснование (логико-терминологической, эпистемологической) правомерности принятия категории *компетенции* (блоков конкретных компетенций) в качестве универсального основания формализации всех характеристик образовательной среды и государственного управления общественной системой образования;
- обоснование правомерности переноса компетентностного подхода на планирование, организацию и оценивание в нравственной, эстетической сферах и иных сферах, не сводимых к алгоритмизированным действиям, вроде счета, решения задач и пр.

Компетентностный подход в его российской авторитарной версии вовсе не сближает педагогические исследования образования с современным корпусом социальных наук, а, напротив, еще основательнее сужает концептуальное пространство этих исследований. Если прежде педагоги видели в образовании единство *процесса и результата* (обычно не выходящее за стены школы), то с доминированием абстрактно сформулированной *компетенции* в поле зрения педагогов остается лишь абстрактный бездоказательный результат, расчлененный на умозрительно сконструированные компетенции и/или их блоки. При этом образование как *процесс* занимает место, подчиненное *некорректно сформулированному результату*. Проблематика *воспитания* еще решительнее

вытесняется за рамки приоритетов системы образования, а в дидактике напрашивается тотальный переворот ради адаптации к трактовкам компетенций и их блоков, которые с неизбежностью будут и далее обновляться под «требования жизни». Право формулировать и трактовать требования берут на себя теоретики академической педагогики, не занимающиеся изучением общества.

Отметим в итоге, что компетентностный подход, превращенный административным решением «сверху» в нормативную базу всех процедур стандартизации и формализации в управлении образованием, обретает живучесть, становится бездонной кормушкой для его разработчиков. Он «закрался» и в Национальный проект «Образование» (на 2019–2024 гг.) и отметился в нем, в частности, задачей «формализации гибких компетенций» [102]. Этот подход гарантирует его разработчикам в центре и в регионах, пока сохраняется такой его нормативный статус, организационное влияние и немалые бюджетные субсидии на бесконечную «доработку», «обновление», «детализацию» моделей компетенций или средств их измерения ввиду все более быстро меняющейся технико-технологической базы современных производств и большинства профессий, включая и гуманитарные. Финансовые интересы разработчиков схем и блоков компетенций оказываются сильнее строгой оценки последствий внедрения этого подхода в отрасль.

Сегодня можно утверждать, что компетентностный подход, развиваемый в авторитарном, некритическом стиле в российской академической педагогике и практически навязываемый топ-менеджментом всей отрасли в режиме абсолютизированной формализации, стал еще одним «троянским конем» неолиберальной стратегии в образовании. Его прежние или нынешние теоретические сторонники теперь, возможно, обескуражены тем всеобъемлющим и неизбывным бумажным прессингом, под которым оказались и сами адепты этого подхода, и миллионы научных работников и педагогов, и вся система образования. Они очутились в удушающем «бумажном плену» и принуждены ежедневно к тотальному «приписыванию» ради личного и организационного выживания, лишены высоких нравственных и интеллектуальных смыслов в своей профессиональной деятельности.

Где и когда в российской системе образования найдутся силы для коллективного выхода из этого плена? Каковы возможные маршруты такого движения?

2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ

2.1. Классический институционализм в социологии образования

Проработка концептуальных оснований для рассмотрения управленческих информационных потоков в системе образования составляет целый комплекс весьма ответственных шагов в ее научной постановке и социально-практическом решении.

Имея в виду сложившиеся предметные и межпредметные области и границы современных исследований образования, можно в целом согласиться с тем, что именно социология (в частности, социология образования) предоставляет необходимый набор методологических и научно-методических средств для такой постановки.

В академическом пространстве гуманитарных и социальных наук социология давно доказала, что располагает средствами для целостного изучения, количественного и качественного измерения характеристик образовательного процесса с позиции своего предмета и приоритетного внимания к его социальному контексту, чем в существенной степени дополняет познавательные возможности и результаты, в отличие от педагогики и образовательной психологии.

Но социология не ограничивается изучением межличностных взаимодействий в образовании. Она выводит области своих интересов за рамки конкретного образовательного процесса и связывает характеристики феноменов образовательной сферы (в том числе управления образованием) с особыми потребностями действующих в ней социальных общностей, сложившимися организационными и нормативными структурами, политическим, экономическим и культурным развитием на локальном и социетальном уровнях.

При существующем богатстве парадигм классической и современной социологии образования, уже описанном в литературе [63; 71; 114], возможности институционального подхода представляются релевантными для наиболее целостной постановки проблемы информационных потоков в образовании. Этот

подход создает концептуальную основу для синтеза теоретических конструкций и эмпирических данных, количественных и качественных методов, охвата исследовательских объектов разного уровня. Он позволяет соотнести эмпирические характеристики изучаемых социальных общностей и групп, их деятельности и организационных структур.

Институционализм имеет те же идейные истоки, что и структурный функционализм. Разработки концепций института основаны на идеях Герберта Спенсера и Уильяма Самнера. Институционализм развился на рубеже XIX–XX веков и тяготел к органицизму, эволюционизму и социальной антропологии, нося чаще теоретический и социально-обобщающий характер [17]. В ранний период институционализма его представители отождествляли социальные изменения с прогрессом и рассматривали общество по аналогии с организмом. В центре их внимания были взаимовлияния образования и других институтов – экономики, семьи, управления, религии, где образование выступало зависимой переменной, реагирующей на давление извне [47]. Ученые находили социально-исторические прототипы образования в структуре семьи.

Первой, в полном смысле пионерской работой этого течения была книга Джона Дьюи *Школа и общество*. Ранний институционализм коренился в дарвинистской биологии и эволюционистской антропологии, опирался на три ключевые идеи:

- как всякий орган служит нуждам организма, так всякий институт служит нуждам общества;
- прогресс общества выражается только через прогресс его институтов, то есть развитие их организационных структур и функций;
- стабильность в состоянии института более желательна, чем его быстрое изменение (угроза стабильности любого института есть угроза всему обществу как организму).

Последнее положение методологически естественно для институционалистов, поскольку эмпирически изучать институциональные формы образования (даже в рамках школьных систем) во время быстрых социальных изменений трудно или невозможно.

Внутри институционализма сталкивались подчас полярные точки зрения на социальную миссию образования, что отражалось на становлении моделей образовательных учреждений. Школа институционализма сложилась в Великобритании, где в XIX веке

Джон Генри Ньюман возглавил влиятельное *Оксфордское движение*, выступавшее против либерализма в образовании. Главной функцией образования он полагал сохранение традиционной культуры и вовлечение в нее учащихся. Отголоски этой традиционности и теперь заметны в высшей школе Великобритании.

В США Абрахам Флекснер, напротив, доказывал, что функциями образования являются ведение исследований и приумножение знания. Университеты, формировавшиеся под воздействием таких взглядов, по структуре и содержанию обучения ориентировались на развитие интеллекта, индивидуальных способностей и профессионализма выпускников и в меньшей степени – на культурную преемственность.

В первой половине XX века в большинстве индустриальных государств протекал процесс становления светской системы общественного образования, одной из главных тем стали взаимосвязи религии и образования. Внимание придавалось взаимному влиянию образования и бизнеса, образования и локального сообщества, образования и семьи.

Образование увеличивает шансы общества на выживание, не влечет за собой ломку классовой структуры, системы стратификации и элит, организации политической власти, а значит, сокращает издержки на пути общественного прогресса.

Институциональный метод усиливал внимание социологов к связям внутренних структур в целых обществах, к анализу исторического развития и культурного содержания действующих в них институтов. Он был нацелен на сравнительное изучение институтов как внутри отдельного общества, так и между разными обществами ради раскрытия универсальных характеристик этих институтов и их положения и роли в социальной организации общества.

Институционализм рассматривает институты как «культурное разрешение проблем коллективной жизни» и использует эмпирические методы познания того, как общества достигли их нынешнего состояния в попытках приспособления к меняющимся условиям. Следовательно, он исследует «институты в контексте поведения или социального действия и фиксируется на группах, структурах и социальных нормах, включенных в институты» [47: 65].

В институциональном подходе были обозначены в качестве центральных проблем социологии образования именно те соци-

ально-теоретические категории, которые помогают воссоздать общенаучную концептуальную модель образования. В числе этих категорий – выполняемые образованием институциональные функции и их динамика, действующие субъекты, организационная структура образования, роль образования в общественном воспроизводстве, система используемых образованием санкций, источники сопротивления переменам.

Но функции, по мнению представителей институционализма, не являются predetermined, а подвержены флуктуациям в соответствии с потребностями общества [33]. Данное положение следует отметить особо. Оно выражает методологическую особенность институционализма в социологии образования, весьма характерную для того социального времени, которое отмечено сравнительно быстрыми технологическими изменениями в общественной системе образования в большинстве стран.

В этом положении, по нашему мнению, усматривается смешение двух групп понятий: во-первых, *функций* института, отражающих сущностные потребности общества, и, во-вторых, сопутствующих этим сущностным потребностям *социальных заказов* к системе образования, локальных нравов, традиций, обычаев, нередко имеющих многообразный и устойчивый характер. Такая подмена основополагающих понятий затрудняет или делает невозможной выработку функциональной и структурной моделей института образования, которые составляют не только важные теоретические цели социологии образования, но и ее *пороговые* состояния.

Институциональная роль образования в обществе раскрывается с применением понятия *функция*. Исходя из системного характера функций образования, обоснованного в работах ряда социологов, можно обозначить функции как устойчивые направления воздействия современного образования на основные сферы общественного развития.

Институциональный анализ образования оказывается возможным на основе разносторонней информации о функционировании и структуре системы образования. Он предполагает не только рассмотрение института образования в динамике, но и систематизацию функций образования. Такая систематизация в зарубежной социологии не вышла за рамки известных концепций Парсонса и Мертона. Ниже мы попытаемся упорядочить критерии определения функций института образования (раздел 3.1 книги),

что важно ввиду внимания к проблеме функций (универсальных констант) института образования и полемики по поводу эффективности руководства системой образования. Такое упорядочение важно для доведения исследований образования до комплексных эмпирических измерений процессов его функционирования.

Институциональный анализ не потерял своей релевантности в 1960–1970-е годы. Для работ в этом русле характерны положения:

1. Институты необходимы для осуществления целенаправленной социализации и эффективного социального контроля.

2. Формы, принимаемые институтами, изменчивы и зависят от локальных конкретно-исторических моделей культуры.

3. Все институты взаимосвязаны таким образом, что изменения в одном из них вызывают перемены и в других.

4. Институты развиваются в ответ на индивидуальные или общественные потребности, и изменение институциональных форм обусловлено изменением потребностей и групповым поведением.

5. Институциональные изменения связаны с процессами длительного социально-исторического характера. Эти изменения особенно важны и ответственны, поскольку институциональные революции резко меняют направление развития не только одного института, но и, возможно, всего социума [15].

Образование в институциональном контексте рассматривается как часть более широкого социального процесса, что становится возможным на основе обобщения динамических характеристик школы как социальной системы и, в перспективе, позволяет выявить закономерности ее развития и выйти за рамки педагогических или психологических оценок ее проблем. «Окружающая обстановка образования выходит далеко за рамки контекста межличностных отношений в классе. Наиболее важным является институциональное окружение... Школы не могут быть поняты в отрыве от влияющих на них социальных сил, в отрыве от исторической борьбы, соперничества и соединения, из которых и возникает нынешний характер школ. Образовательные структуры, таким образом, не являются автономными, а являются историческим продуктом борьбы ценностей среди доминантных институциональных групп» [15: 69]. Каждое явление из сферы образования получает институциональное объяснение. Например, забастовки учителей – один из показателей длинной цепи процессов профессионализации некоторой части работников образования.

Институциональную модель иногда необоснованно отождествляют со структурным функционализмом. Различие между ними состоит в единицах анализа. Для структурного функционализма главной единицей анализа являлась социальная система, для институционализма – институт как относительно устойчивая и одновременно динамичная система норм, статусов и ролей, связанных между собой какой-либо социальной потребностью. В институциональном подходе поведение человека видится как проявление социальных потребностей и ценностей, тогда как представитель структурного функционализма видит в поведении человека ожидаемую реакцию на его положение в системе, состоящей из взаимосвязанных позиций или ролей.

Сходство с институциональным подходом есть в ряде отечественных исследований, в работах В. Н. Турченко, Э. Д. Днепров, В. Г. Пряниковой и З. И. Равкина. Однако они вынужденно ограничены описательным характером, отсутствием общих методологических схем изучаемой системы – института образования.

Популярность институционального подхода в отрасли оказалась в начале XXI века не столь велика, как в 1960–1970-е годы. Но ввиду быстрых институциональных изменений, переживаемых обществом в связи с научно-технической революцией и социальными трансформациями, основные идеи и методы институционализма кажутся созвучными целям построения общей социологической теории образования.

2.2. Эвристический потенциал институционального подхода

Достижение относительно полного понимания информационных основ управления образованием предполагает адекватное понимание специфики и сложного характера самого образования.

В этом отношении особенно важно проанализировать социальную роль образования с учетом всех функций, которые образование имеет как в обществе в целом, так и на индивидуальном уровне. Упрощенное понимание социальной роли образования приобрело большую популярность в связи с его маркетизацией,

преодоление такого упрощения может обеспечить надежную информационную систему для управления образованием и формирования адекватной образовательной политики.

Данный параграф посвящен выявлению эвристического потенциала институционального подхода в изучении образования и его функций. Институциональная теория способствует более полному пониманию требований к эффективному управлению образованием и разнообразным управленческим информационным потокам, обеспечивает их соответствие специфике образования как социального института.

Роль образования сквозь призму институциональной теории

Отправной предпосылкой социологического подхода к образованию является его рассмотрение в виде исторически сконструированной социальной сферы, находящейся в прямых и опосредованных взаимодействиях и зависимостях с остальными общественными сферами и с обществом в целом. В основе каждой из социологических парадигм при изучении образования лежит определенное понимание характера и эффектов этого взаимодействия.

Классические социологические теории, так или иначе затрагивающие проблему образования, по-своему облачают в теоретическую форму более или менее широко распространенные представления об образовании как устойчивом феномене, влияющем на общество через организованную социализацию обучающихся и их подготовку к дальнейшей жизни в условиях определенных профессий. Вне всякого сомнения, эти «одежды» обычно слишком узки для получения полноценной картины, и специфика образования и его социальная роль не могут быть осознаны и поняты, если они поставлены в такие узкие рамки. С середины 1970-х годов появились работы, которые указывали на ограниченность традиционной социализационной модели образования [13; 8; 35].

Ключевое место среди работ этого плана занимает статья Джона Майера *Эффекты образования как института* [35]. В самом начале статьи Майер поставил основной вопрос социологии образования: как образование влияет на общество? Майер указал на преобладающее мнение, что школа (образование) воздействует на индивидов, но при этом отметил, что такое мнение уделяет совсем мало внимания другим непосредственным макросоциальным эффектам, последствиям образования. Такое мнение, в частности,

не учитывает, что в современных обществах образование является высокоразвитым институтом с сетью своих правил, создающих публичные классификации людей и знаний. Образование как институт определяет, какие лица принадлежат к этим категориям (профессиям, квалификационным слоям) и обладают соответствующими знаниями, какие люди обладают доступом к более ценным позициям в данном обществе.

Несомненно, образование является одним из центральных элементов общественной жизни. Оно существенно влияет на жизненные шансы людей. Образование является также и центральным элементом всей организации общества, влияющим на формирование основных профессий и связанных с ними наборов компетенций. Основной тезис Майера состоял в том, что влияние образования на общество не ограничивается его социализирующей функцией, что оно наделено и другими очень важными возможностями воздействия на социальную жизнь и даже на способ функционирования и развития общества [35: 55]. Понимание того, что образование есть институт, дает возможность по-новому, более системно и всеобъемлюще осмыслить его социальную роль, миссию в обществе и разнообразие его функций.

В современных обществах образование функционирует как институт, осуществляющий распределение индивидов, функционирующий в соответствии с социальными правилами. Эти правила предоставляют образованию возможность вознаграждать людей, определять их успехи или неудачи в обществе, причем вне прямой зависимости от социализирующего эффекта его воздействий [35]. В условиях социальной дифференциации и глубокого общественного разделения труда утверждается практика распределения людей по разным социальным ролям на основании числа лет, проведенных в стенах школы, вида школы, которую они окончили. Но при этом совершенно не учитывается то, какой именно объём знаний и умений усвоили эти люди. К тому же, в отличие от социализационного эффекта образования, имеющего значение только для тех, кто подвержены его воздействию, распределительная роль образования приносит значимые последствия как для включенных в его систему индивидов, так и для прочих, остающихся вне образования. Образование раскрывает себя в виде института, который благодаря легитимированию определяет часть молодых людей как

успешных (придает им публично признаваемые атрибуты успешности – дипломы, университетские степени), а на другую часть молодежи ставит клеймо непригодных или менее способных к интеллектуальной карьере и к лидерским ролям.

Образование, и в особенности профессиональное и высшее, функционирует в виде легитимирующей системы, придающей авторитет и публичную легитимность определенным видам знания и людям, которые этими видами знания обладают. Рассмотрение образования как института делает более зримыми его разнообразные воздействия на социальную структуру, на распределение политических, экономических и социальных позиций в конкретном обществе. Функционируя в виде классификационной системы, определяющей роли элиты, равно как и *неэлитарных* групп общества, оказывающихся у подножия системы неравенства, образование «конструирует и изменяет сеть позиций в обществе, а не только распределяет индивидов на эти позиции» [35: 63].

Основываясь на понимании высшего образования как института, Пепка Бояджиева и Петя Илиева-Тричкова разрабатывают модель функций высшего образования [10]. Эта модель ясно демонстрирует комплексную природу и многообразие роли (миссии) и ценностей высшего образования как института. Социальные эффекты высшего образования классифицированы в этой модели соответственно их инструментальной, внутренней или трансформирующей (дающей власть) ценности. На уровне индивидов представляется возможным разграничить миссии (воздействия) высшего образования, проявляющиеся в разных аспектах развития личности, а также в профессиональной самореализации обладателей высшего образования.

Особое внимание в упомянутой модели уделено значению учебы в высшей школе как фактору обретения статуса студента (позже – выпускника) для формирования личностной идентичности, самоуважения молодых людей. Речь идет о том, что возможности и ожидания индивидов существенно трансформируются именно в связи с обретением ими статуса студентов и с получением высшего образования. Эта трансформация происходит вне зависимости от конкретного вуза и индивидуального социального опыта отдельных студентов [37].

На уровне общества, в дополнение к обычно широко обсуждаемой роли высшего образования для экономического и культурного развития, следует обратить внимание и на его значение для публичного легитимирования разных видов знаний и ценностей.

Роль высшего образования для социального развития может быть оценена с двух разных точек зрения: инструментальной (в аспекте совершенствования знаний и умений населения) и трансформирующей (в плане обретения власти, расширения реальных свобод носителей образования). Так, восприятие высшего образования как института, а не только как организации, направленной на подготовку обученных индивидов, позволяет осознать, что вузы выполняют исключительно важные функции в коллективной жизни людей. Они увязывают ролевую структуру общества с универсальным знанием, определяют некоторые виды знания как авторитетные и престижные на основании преобладающих культурных принципов и ценностей, таких как наука, рациональность, естественные потребности и права людей [36: 206–207].

Неоинституциональный подход к образованию

Понимание образования как института и его воздействия на общество обогащается в процессе развития институционального подхода, особенно с появлением так называемого *нового институционализма*. Институциональная теория не увязывает создание новых социальных структур с функциональными потребностями общества или с властными позициями акторов. Институционализм, в особенности *новый* [37: 44; 45], делает акцент на зависимость локальных социальных организаций от значений, ролей и моделей, установленных в более широкой социальной среде. Основной тезис неоинституционализма состоит в том, что «организации структурированы их средой и стремятся быть изоморфными ей» [37: 346].

Согласно неоинституционализму, организации, подверженные схожим внешним воздействиям, развиваются как структурно сходные. Речь идет не просто о воздействии среды на функционирующие в ней социальные конструкции, а о том, что среда *создает* локальные ситуации, устанавливая и определяя их основные элементы, цели и отношения [37: 188]. В рамках институционального видения изоморфизм является основным механизмом, благодаря

которому организации адаптируются к окружающей действительности и таким образом обеспечивают свое долготетное существование и успех. Так, «формальные структуры многих организаций в постиндустриальном обществе сильно отражают „мифы” их институциональной среды вместо требований их деятельности» [38: 341]. Развиваясь как изоморфные по отношению к широкому социальному окружению, организации обеспечивают свою публичную легитимацию и преодолевают риск быть «объявленными» ненужными и лишними.

Неоинституциональная теория в социологии исследует способы, которыми институциональная среда заключает организации в «стальные клетки», используя три механизма, обеспечивающих изоморфную институциональную переменную – принудительно, подражательно и нормативно [18]. Придавая значение рутинному, повторяющемуся и нерелексивному поведению организаций, неоинституционализм вносит свой бесспорный вклад в раскрытие ограничений, существующих для рационального, технически и функционально организованного действия, а также в понимание природы процессов конвергенции институтов.

Как правило, институциональная среда в демократическом обществе отмечена плюрализмом, в таких обществах одновременно могут звучать несогласованные «мифы» [37: 356]. Совершенно иной является такая среда в тоталитарном обществе, поскольку несет в себе штампы всепроникающих процессов унификации и гомогенизации. В условиях тоталитарной власти невозможно не только легитимация, но и само существование какой-либо организации, не воплощающей те или иные общественные мифы, которые доминирующая власть утверждает.

Основная критика в адрес институционализма, в том числе в адрес его новейших версий (неоинституционализма), относится к подчеркиваемой им внешней детерминированности социальных организаций. Признание этой детерминированности приводит к возможной недооценке значения собственной истории, целей, интересов организаций и их способности к рациональному действию [43]. Так, например, в сфере высшего образования были проведены эмпирические исследования, которые целиком оспаривают или лишь частично поддерживают тот аргумент, что организационная переменная с течением времени превращается в конверген-

цию, а не в отклонение. Следует признать значимость этих исследований, указывающих на важную роль тех акторов, которые обладают властными позициями, и на их интересы при осуществлении перемен [49: 29].

Увеличение числа и разнообразия частных школ во многих регионах мира стало теоретическим вызовом для неoinституционализма, изучающего образование. По мнению ученых, именно многообразие, а не изоморфизм, является ведущей тенденцией в развитии частного сектора в высшем образовании [30].

Рассматривая результаты эмпирических исследований и реалии в сфере высшего образования (прежде всего частного), некоторые ученые утверждают, что есть необходимость в «ревизии нового институционализма» [30: 4] и в «объединении старого и нового институционализма» [49: 35]. В обоих случаях, как отмечает Даниел Леви, проблема не состоит в том, чтобы отбросить неoinституционализм как ошибочный или нерелевантный, а в том, чтобы переоценить и пересмотреть принципы неoinституционализма, в особенности его акцент на изоморфизме систем, а также обогатить его идеями раннего институционализма. [30: 3, 16].

Авторы, придерживающиеся разных версий институционального подхода, не согласны с наличием резкой линии деления между такими версиями [46], признают преемственность между ними [19]. Они указывают, что ключевые идеи этих версий не противоречат принципиально одна другой [49]. Так, на основании результатов исследования институциональных перемен в шести разных вузах Бьорн Стензакер пришел к выводу, что выявленные различные понимания их целей (цели – как результат борьбы за власть и доминирующие интересы, и цели – как символический жест, направленный на легитимирование организацией в окружающей социальной среде) «не исключают взаимно друг друга» [49: 50]. Проблема легитимации выступает как «фактор, способный связывать новый и старый институционализм, поскольку, когда организация меняет свою идентичность, значение имеют как нормативные, так и когнитивные процессы» [49: 210].

Анализ динамики высшего образования в Болгарии (после кардинальной смены социально-политического курса 1989 года) и в ряде других стран показывает, что институциональное развитие высшего образования в бывших социалистических государствах

Восточной и Центральной Европы может предоставить дополнительные аргументы в поддержку полезности взаимного обогащения между старым (классическим) и новым институционализмом. В условиях глубоких социальных трансформаций успешное легитимирование вузов достигается не только на пути подражания институтам, воспринимаемым как преуспевающие в данном социальном контексте, но и через выработку собственных, отличающих их свойств, и через идентифицирование с внешними институциональными правилами и порядком [9].

Институциональные перемены в вузах, которые, без сомнения, являются сложными организациями, определяются рядом факторов и демонстрируют сложное нелинейное развитие. Среда, в которой функционируют институты высшего образования, включает в себя не только профессиональную область, но и широкое социальное (политическое, экономическое, культурное) пространство, накладывающее на них свой отпечаток. Так, развитие высшего образования страны и отдельного учреждения связано с одновременно развивающимися процессами сходства и отклонения, имитации и дифференциации, реальных и символических перемен. Не только конкретные социальные организации испытывают влияние окружающей среды, но и сама среда постоянно меняется, в том числе под влиянием функционирующих в ней организаций. Это особенно заметно во время глубоких социальных перемен: вузы не только отражают и воспроизводят социально установленные ценности и принципы, но и сами активно способствуют созданию новых ценностей и норм (в профессиях, интеллектуальных технологиях, социальной жизни, политических практиках).

Исследования, проведенные с позиции институционализма, позволили говорить о существовании сходных глобальных тенденций в развитии университетов. Эти тенденции основаны на универсальных нормах и культурах. Но, как отмечают ученые, «существуют, конечно, и традиционные отличия между отдельными странами и между университетами внутри данной страны» [21: 37]. Поэтому для понимания того, как функционируют конкретные университеты, нужно предварительно понять, как локализируются глобальные тенденции и чем обусловлены различия между отдельными странами и между вузами в данной стране.

Институционализация и деинституционализация

Институционализацию в сфере образования можно определить как «процесс, посредством которого определенные наборы элементов и моделей действия утверждаются нормативно и познавательно, практически воспринимаются как заданные и обладающие силой закона» [44: 10]. С другой стороны, социальные акторы (их проявления и характеристики) рассматриваются как социально сконструированные и действующие в более общей институциональной среде. В таком смысле позиции отдельных акторов (учительских и профессорских коллективов, школьных и студенческих организаций, отдельных представителей политической и административной власти) оказываются зависимыми от институционального контекста.

Осмысление процессов институционализации образовательной системы можно основывать на одновременном использовании двух подходов институциональной теории [44: 83–94]. Цель должна состоять в том, чтобы выработать как описание, так и объяснение развития институционализации исследуемых объектов, например, определенных регламентов зачисления в разных типах школ и вузов, определенных норм и практик деятельности организации и управления. Иными словами, необходимо найти ответ на вопросы не только *как*, но и *почему* институционализируются те или иные нормы, управленческие решения, профессиональные и коммуникативные практики.

Особого внимания заслуживает и процесс деинституционализации определенных управленческих подходов и практик в системе образования. Автором одной из немногих работ, посвященных деинституционализации, является Кристина Оливер [41]. Предметом эмпирического изучения стали степени деинституционализации разных подходов и практик в образовании. Оливер разграничила три действующих вида давления: функциональный, политический и социальный. Функциональное давление возникает в связи с появлением проблем в способе функционирования конкретных институциональных моделей. Политическое давление является следствием перемены в интересах и позициях власти тех, которые поддерживают утвердившиеся прежде управленческие подходы и образовательные практики. Социальное давление возникает и ведет к деинституционализации этих подходов и практик

при наличии разных групп и гетерогенных ценностей в более широкой социальной среде.

Социально-конструирующая роль нормативных документов

Образование как институт функционирует в соответствии с разными нормативными документами – законами, сборниками правил (регламентами), распоряжениями, инструкциями. Сборники правил не являются нейтральными текстами, они в действительности всегда выполняют социально-конструирующую роль и, главное, могут быть использованы как инструмент власти при реализации целенаправленных решений, направленных политик на желательное изменение состояния социальной реальности, в том числе и сферы образования. Нормативные акты – своеобразные «действующие субъекты», которые «обеспечивают» и «производят» социальные факты. Они не являются беспристрастными и абстрактными регуляторами, а оказываются нагруженными конкретным смыслом и способными конструировать реальности, утверждающие этот смысл.

Анализ процессов и практик в образовании через призму их нормативной регламентации основан на понимании юридического текста «как вещи, инкорпорирующей субъективные смыслы в особой форме, то есть вещи, инкорпорирующей сознание под формой юридических норм» [124: 171].

Такое понимание позволяет сформулировать два важных тезиса о специфике юридической нормы, которые могут служить методологическими ориентирами при изучении того, как осуществляется нормативная регуляция институционального функционирования образования. Во-первых, речь идет о том, «что посредством права, рассматриваемого как системно структурированные нормативные умственные формы, осуществляется особая *репрезентация* наличных социальных форм, и тем самым *конструируется* и *производится* социальная реальность как вещи, как системы исторически сконструированных социальных действий» [124: 171].

Во-вторых, важно иметь в виду, что, выполняя нормативную репрезентацию, право несет в себе сущностные характеристики породившей его социальной реальности и «является и формой воспроизводства социальной системы, и формой генерирования социальных инноваций в этой системе» [124: 172].

Эта двойственная природа законов – как отражение уже утвержденных отношений власти и одновременно производство реальности и легитимация новых отношений власти – ярко проступает при проведении значимых реформ в сфере образования, посредством которых реструктурируется поле образования и/или меняются его основные цели, принципы и ценности.

В свете этих утверждений нормативная регуляция управленческих подходов в образовании приобретает сущностное социальное и социологическое значение. С одной стороны, раскрытие тайных смыслов является способом понимания социальной действительности и форм ее производства и воспроизводства. С другой стороны, использование нормативной регуляции образования как инструмента власти позволяет увидеть то, как на практике конструируется и воспроизводится социальная реальность. Социологические исследования связаны не только с интересом к конкретному содержанию нормативных документов и инструкциям, которые они вводят и подтверждают. Его цель – выйти за их пределы и проанализировать создавшую их социальную реальность и социальные отношения, которые рождаются через них.

Способ осуществления нормативной регуляции образования отражает специфику права в данной стране на определенном историческом этапе ее развития. В данном случае существенны его несколько основных взаимосвязанных характеристик. Прежде всего следует учесть степень, в которой право функционирует в виде иерархической нормативной системы. Речь идет о понимании и учете отношений власти и способа взаимодействия между институтами, участвующими в регулировании образовательной сферы. Характер этих отношений определяет и характер тех документов, которые разные институты выдают, а также информационных потоков между ними. Так возникает, например, вопрос о том, могут ли институты, оказавшиеся на нижних ступенях иерархии, обладать автономной ролью при разработке разных нормативных актов или они могут производить только те акты, которые повторяют, воспроизводят акты институтов, стоящих выше в организационной или властной иерархии данной системы.

Другая существенная характеристика нормативной регуляции относится к автономности содержания отдельных документов. Речь идет о том, направляют ли разные институты содержательно различные послания, передают ли они различную информацию?

Или же происходит регулярное дублирование и повторение содержания в нормативных предписаниях и поддерживаемых ими информационными потоках?

Нормативную регуляцию образования можно осуществить не только посредством юридических распоряжений. Реальные практики в образовании могут стать понятными, если учитывать все разнообразие актов, отражающих господствующую политическую волю в обществе и функционирующих в нем механизмов власти. Она может включать в себя более широкий спектр регулятивных практик, не носящих на себе формального юридического штампа (например, внутриведомственные инструкции, должностной функционал, образовательные стандарты, методические рекомендации, приказы и распоряжения по организации). Основной нормативный регулятор – закон – часто разъясняют, дополняют и корректируют посредством решений, указов, постановлений, инструкций, докладных записок и др.

Немаловажным обстоятельством в реалиях современной российской системы образования становится активная практика выработки и присвоения высшими бюрократическими органами отрасли себе новых прав, полномочий и функций институционального характера – именно таких, которые существенно усиливают зависимое, несамостоятельное положение нижестоящих организаций (школ, колледжей, вузов, муниципальных органов управления образованием). В связи с этим должны быть поставлены теоретико-прикладные вопросы о том, в какой мере такая практика соответствует оптимальному институциональному функционированию всей системы образования в обществе (или узурпация полномочий усиливает институциональные дисфункции, усиливает чрезмерно давление на нижестоящие уровни системы и сокращает нормативное пространство для инициатив снизу). Нельзя при этом забывать, что любые институциональные изменения, отображаемые в нормативных актах, обусловлены групповыми, в том числе властными и материальными, подчас корыстными интересами соответствующих категорий (профессионально-должностных групп и слоев, локальных корпораций) в составе персонала системы образования. Подобные интересы могут существенно обостряться в ситуации недостаточного ресурсного обеспечения образования как крупной отрасли.

Функционирование нормативных актов, не обладающих характером законов, становится возможным инструментом власти благодаря их специфике в качестве юридических текстов. Указам и сборникам правил, например, часто недостает весомости закона, они нередко содержат в себе неясные выражения или отсылки к другим документам, иным подзаконным актам. Так создаются «гигроскопические правила игры», которые можно дописывать и корректировать в зависимости от личных и групповых интересов. Юридические тексты иногда сформулированы так, чтобы предоставлять возможность «распахнуть двери» для всяческих отклонений, которые при этом не могут быть санкционированы как нарушения конкретных законов.

Теоретическим вызовом перед каждым новым научно-исследовательским обращением к проблемам образования является одновременное сохранение и учет как характеристик широкой институциональной среды, в которую оно погружено и развивается, так и его специфики в качестве относительно автономного института, функционирующего в соответствии с собственной внутренней логикой, принципами и правилами. Только в рамках такого концептуального подхода можно ответить на два разных, но одинаково важных вопроса.

1. Как динамика социальной макросреды и других социальных подсистем (прежде всего экономической и политической) воздействует на развитие информационных потоков в образовании?

2. Как доминантный характер и динамика отношений между разными социальными акторами (индивидами, группами, организациями) в самой образовательной сфере влияет на развитие информационных потоков в ней?

Как правило, в системе образования процесс деинституционализации управленческих подходов и практик является медленным и трудным, происходит под воздействием как внутренних, так и внешних для системы образования факторов.

2.3. Информационные потоки в свете теории социальной инерции

Масштаб и скорость распространения социальной информации, кажущаяся произвольность ее порождения, а на деле латентный характер курирования ее содержания и адресности порождения в современном обществе серьезные социальные риски.

С одной стороны, следует признать, что инновации, возникающие в обществе, в котором информация стала производительной силой, а информационный обмен – смыслом социального взаимодействия, интенсифицируют развитие всех сфер общественной жизни: экономику, политику, социальную сферу, культуру, качественным образом меняют характер межличностных связей.

С другой стороны, тотальная информатизация всех сфер общественной жизни, внедрение и протекание управленческих информационных потоков без учета закономерностей воспроизводства социальных систем вызывают серьезные опасения за их целостность, сохранение культуросообразности и антропосообразности их развития. Риск самодетерминации, самопорождения и расширенного самовоспроизводства социальной информации вне контекста потребностей и возможностей человека возрастает.

Образование – социальная система, для которой этот разрушительный риск уже стал явным. Продолжающаяся реформация системы российского образования, несмотря на выявленные негативные последствия модернизации начала XXI века, по-прежнему игнорирует закономерности и специфику традиционного развития системы. Инновации, как бы ни были ориентированы на глобальные перспективные цели интеграции российского образования в мировое образовательное пространство, входят в противостояние с логикой и содержанием развития социальной системы, важнейшей из характеристик которой является инерционность.

Характер управленческих информационных потоков в системе образования указывает на то, что теперь образование «ведет себя» как экономический социальный институт, демонстрируя все его атрибуты: оценку планирования и результативности с точки зрения выгоды и прибыли; преобладание количественных показателей процесса и результата при недооценке качественных; формализацию деловых отношений социально-профессиональных

групп и оценки эффективности их деятельности; характеристика предмета образовательной деятельности как услуги с соответствующими функциями «производителя» и «заказчика». Очевидно, что такая информационная инноватика, когда структура доминирует над содержанием, когда сама структура не соотносится со смыслом существования системы образования, а решает задачи самосохранения иных социальных подсистем (например, промышленных или финансовых корпораций, отраслевого топ-менеджмента и др.), является заведомо разрушительной для человека и для общества в контексте специфики функций образования, в реализации которых необходима достаточная сила инерции.

Модернистские идеи открытости инновациям уже срикошетили в сторону потери традиций российского образования: ослаблена ориентация на фундаментальность образования и на формирование широкого кругозора и мировоззрения молодого поколения. Социально-профессиональная группа учительства подверглась маргинальности и люмпенизации. И дело здесь не только в продолжающемся снижении социального статуса педагога, но в существенной деформации содержания его профессиональной деятельности, которая все больше походит на бюрократическую, где практически нет места субъектно-субъектному взаимодействию с потоком информационного обеспечения управленческих решений, напрямую не связанных с образованием.

Еще одним показателем потери традиций российского образования являются очевидные издержки борьбы за повышение качества образования. Нет сомнений, что содержание образования необходимо обновлять, традиционные формы обучения не вмещают в себя нарастающий поток информации, который, казалось бы, необходимо усвоить. Но вопрос состоит в том, как управлять этим процессом и, прежде всего, какие целевые ориентиры выставлять. Здесь мы снова сталкиваемся с доминированием формальной структуры процесса над содержанием.

С введением ЕГЭ повсеместной практикой стало подстраивание всего процесса обучения и содержания образования под форму проверки. Такая технология уже спроецирована и на другие ступени общего образования (начальное, основное). По-видимому, подобной инновации подвергнется и профессиональное образование. С одной стороны, эти процессы можно рассматривать как по-

пытку оптимизации контроля качества образования, с другой стороны, они все больше отдаляют всех участников образовательной деятельности от ее содержания. В этих условиях рассмотрение управленческих информационных потоков и решений с позиции соотношения традиционного и инновационного, инерционного и субъектного становится принципиальной методологической задачей, от решения которой зависят практика и перспектива существования и развития системы образования.

Более пятнадцати лет тому назад автор этих строк, приступая к разработке теории социальной инерции образования, констатировала: «Кризис образования в России сегодня приобретает форму сохранения сил самовоспроизводства. Образовательная политика, направленная на сохранение системы национального образования, традиционно культууроориентированного и антропоориентированного, является сегодня едва ли не единственным источником сдерживания гонки *догоняющей* модернизации, где цель и средства едва различимы и вряд ли оправданны» [82: 5]. Было сделано предположение, что «результат модернизации образования связан больше не с целью и средствами проводимых реформ, а с характером инерции системы образования в России» [82: 7].

Время показало, что делящаяся многие годы реформация, сопровождающаяся обвальным ростом управленческих информационных потоков, меняет характер инерции системы образования. Система теряет необходимые силы для дальнейшего развития. Исследовать то, каковы социальные механизмы этого процесса, оказывается возможным при рассмотрении управленческих информационных потоков в контексте теории социальной инерции.

Инерция, инерционность – закономерная характеристика любой крупной социальной системы [83; 82]. Сохранение инерции является важнейшим условием, обеспечивающим функционирование системы. Если информация, поступающая в систему, не анализируется, не систематизируется, не оптимизируется, то есть если система не работает по принципам кураторства, и произвольная информация нарастает лавинообразно, то риск увеличения дисфункций системы возрастает, потому что она теряет способность противостоять хаотичным воздействиям, теряет инерцию своего развития. Это касается всех условий сохранения целостности системы.

Например, если рассматривать иерархическое строение системы образования (а наличие социальной иерархии – обязательное условие целостности любой системы) под воздействием внешних информационных потоков, можно заметить следующее противоречие. Управленческие информационные потоки носят нисходящий характер, от управленческой элиты до исполнителей в конкретных образовательных организациях. Как только они становятся критически массивными по объёму и слабо дифференцированными по источникам происхождения и содержанию, исполнители теряют мотивацию поддерживать адекватную обратную связь. Обратные восходящие информационные потоки все меньше соотносятся с запросом. Фактически с увеличением управленческих нисходящих информационных потоков в некоторой степени теряется управляемость системы образования, снижается ее инерционность как способность к саморазвитию.

Инерция, инерционность – характеристика движения социальной системы [83; 82]. Инерционные социальные процессы должны быть подвергнуты тщательному анализу, когда исследуется воспроизводство социальной системы, ее способность соблюдать баланс традиционного и инновационного, устойчиво развиваться. Рассматривая воздействие управленческих информационных процессов на систему образования с позиции сохранения инерционности системы, стоит обратить внимание, насколько эти процессы согласуются с традицией обмена социальной информацией в системе по объёму, источникам, содержанию, формам подачи. Сложилась ли условия для инноваций в этой области взаимодействия системы и среды, а также взаимодействия элементов системы? Так, например, нарастающее количество внешних запросов и форм отчетности вуза рискованно для развития системы образования не только потому, что они непривычны и отнимают много времени, а потому, что их инновационный характер оказывается слабо связанным с основными традиционными функциями организации. Выполнение этих запросов, возможно, способствует развитию какой-то иной внешней системы, но не системы высшего образования, нанося удар ее инерционности.

Иногда есть соблазн такую информационную гонку объяснить желанием преодолеть социокультурное отставание от мировых трендов общественного развития. Такая мотивация не имеет достаточных оснований, хотя бы потому, что глобализация любой

сферы общества через ослабление социальной дифференциации, стирание различий ведет к уменьшению ее элементов и связей между ними. С одной стороны, система как будто упрощается, с другой – она становится все более зависимой от внешних, все более сужающихся источников воздействия, и, следовательно, все легче становится разрушить ее.

Мы стоим на позиции утверждения, что культурное отставание оказывается гораздо более вероятным при потере культурных традиций, исчезновении расширенных способов их воспроизводства, при формировании новых поколений, потребляющих узкий спектр социальной информации вне связи со своей богатой социальной историей. В системе образования это наблюдается со всей очевидностью. Потеря традиций в угоду инновациям, не прошедшим социальную экспертизу, а доминирующим только потому, что их содержание заложено в массовые информационные потоки, является главным источником риска как для существования социальной системы образования, так и для жизнедеятельности отдельного человека и развития всего общества.

Рассматривая управленческие информационные потоки в образовании в контексте социологической теории социальной инерции, следует их характеризовать не просто как часть социальной реальности функционирования системы образования и отдельных образовательных организаций, а способ их существования и воспроизводства в границах «традиционное – инновационное», «инерционное – субъектное». *Инерция* при этом понимается нами как позитивное качество, свойство социальной системы развиваться независимо от прямых внешних воздействий среды, сохраняя свою целостность за счет воспроизводства функций, структуры, потенциала и форм взаимодействия социальных субъектов как элементов данной системы [83; 82; 113; 114: 65–68].

Мы определяем *инерцию* как качественную характеристику социального субъекта, выражающую его связь с традиционной социальной средой и способность к сопротивлению незапланированным общественным процессам, не совпадающим с системой ценностей и формами жизнедеятельности социального субъекта. *Инерционность* – показатель силы инерции социальной системы и социального субъекта [82].

Понятия инерции и инерционности отражают механизм, способ, основу, условие связи человека и общества в процессах социальных изменений. Направленность информационных процессов, влияние информационных потоков на человека, содержание и динамику общественного развития – все, что характеризует социальные изменения, связанные с возникновением и движением информации, поддается описанию с помощью этого понятия. В доказательство этого достаточно напомнить функции социальной инерции [83], а также применить их к характеристике управленческих информационных процессов в образовании.

Инерционность обеспечивает функционирование образования за счет способности этой системы экспертировать, отбирать и перерабатывать входящие информационные потоки, связанные как с содержанием образования, так и с организационными условиями его реализации. При этом инерционность способствует сохранению традиционной структуры образования, воспроизводству устойчивых форм взаимодействия социальных субъектов образования, прежде всего учителей и обучающихся, сохранению культурного образца их поведения, маркированного традиционным социальным статусом и набором социальных ролей. Сохранение силы инерции всех субъектов образования позволяет накапливать потенциал развития системы, порождая внутренние информационные потоки и планомерно формируя в своих недрах социальные инновации, сообразные ее антропологической и культурологической сущности. При этом обеспечивается баланс в соотношении традиционного и инновационного как в системе ценностей человека и общества, так и в поведении субъектов образования.

Система образования может действовать как катализатор формирования субъектов всех сфер общественной жизни, организации пространства их жизнедеятельности и преобразования окружающей среды, при условии достаточной силы инерции, когда функции кураторства информационных потоков сильнее их давления. И, наоборот, как ингибитор развития социального субъекта, его жизненного пространства и среды, когда инерционность системы образования ослабевает и внешние информационные потоки могут проходить бесконтрольно и бессистемно.

Функции социальной инерции указывают на то, что инерция как механизм связи системы и входящих информационных пото-

ков не носит одностороннего и однонаправленного характера. Говоря о системе образования, следует признать, что состояние и развитие этой социальной системы детерминировано в определенной степени внешним давлением информационных потоков, способных снижать инерционность и устойчивость системы, ее способность к саморазвитию. Вместе с тем, сохранение инерционности системы посредством отбора, экспертизы, кураторства внешних управленческих информационных потоков, а иногда и противостояние им, – необходимый, но не единственный способ устойчивого развития системы образования. Существуют разные виды социальной инерции [83], и они по-разному «работают» с внешними информационными потоками. Разберем это на примере инерционности системы образования в отношении управленческих информационных потоков.

Внешняя инерционность системы образования как результат, следствие внешнего информационного давления выражается, как правило, в лучшем случае, в опривыченных ответных реакциях или игнорировании, избегании их, в худшем – в противостоянии оказанному воздействию, очень часто асимметричному и неадекватному по силе. *Внутренняя инерционность* системы образования как результат использования возможностей внешней социальной среды, инерция как причина выражаются как раз в инновационном сознании и поведении социальных субъектов образования, основанных на личном выборе в рамках традиционного функционирования системы. Если внешняя инерционность порождает конформизм, ретритизм, мятеж, то внутренняя инерционность – адекватные инновации, что и требуется в логике устойчивого развития системы. Разница при этом в характере воздействия информационных потоков на систему образования принципиальная. В первом случае – это давление, цель и сила которого лежит за пределами возможностей и потребностей самой системы. Во втором случае – это экспертное воздействие, курирование информационных потоков, цель и мера которого определена состоянием и тенденциями развития системы образования.

В воздействии управленческих информационных потоков на систему образования следует учитывать, что *инерция ценности, социальных установок и инерция деятельности, поведения* также «работают» по-разному. Ценностные ориентации и социальные установки на образование имеют, на наш взгляд, бóльшую силу

инерции, чем образовательное поведение. Прежде всего, потому, что они формируются и изменяются медленнее, чем поведенческие реакции, их воздействие носит пролонгированный характер. Так, например, привычка учителей испытывать управленческое информационное давление выражается в формальном исполнении требуемого и апатии в отношении даваемых указаний. Но при этом ценность образования и внутренняя мотивация работы учителя могут полностью сохраняться и даже усиливаться.

Таким образом, инерционность ценности образования компенсирует снижение силы инерции, проявляющейся в поведении педагога. Естественно, что компенсаторные возможности инерционности ценности образования неограничены. Если мы хотим, чтобы под воздействием управленческих информационных потоков система образования наращивала силу инерции, необходимо, чтобы эти потоки формировались в плоскости, отображающей прежде всего ценности образовательной деятельности, мотивации обучающегося и учителя.

При этом следует различать специфику инерционности по уровням социального субъекта образования: инерционность *личности, социальных общностей, организаций, регионов, государств, общества*. Особенно наглядно это видно на примере взаимодействия разных социальных общностей с социальной информацией. Очевидно, что сильные и устойчивые по показателям своего социального положения слои и группы общества владеют большей социальной информацией в сфере образования, демонстрируют и реализуют свои образовательные интересы настолько активно, что создается впечатление, что система образования обеспечивает только их. Сила инерции таких социальных общностей велика, но они могут как повысить инерционность системы образования, вкладывая в нее свой социальный капитал, так и понизить – эксплуатируя систему только в своих интересах.

Такой же механизм изменения инерционности системы мы наблюдаем, анализируя инерционность отдельных образовательных организаций и региональных систем образования. Очевидно, что ресурсы престижной гимназии и сельской малокомплектной школы существенно различны, в том числе и в способности образовательных организаций получать, перерабатывать и реагировать на управленческие информационные потоки. Ресурсы и потенциал развития отдельных регионов тоже сильно дифференцированы.

В связи с этим для одних образовательных организаций и региональных систем образования стоит задача борьбы с потерей силы инерции и снижения риска распада, слияния, поглощения. Для других – задача дальнейшего наращивания инерционности, но вместе с тем и избегания рисков автономизации, закрытости и неоправданного усложнения системы. Конечно, мы далеки от мысли, что инерционность российской системы образования есть среднее арифметическое силы инерции ее региональных подсистем. Но если ориентироваться на конструктивную роль управленческих информационных потоков, то в их объёме, направленности и даже содержании, несмотря на единство государственной системы образования, нужно учитывать существенную социальную, организационную и региональную дифференциацию.

Рассмотрев управленческие информационные потоки в образовании сквозь призму содержания понятия «инерция», многообразие ее функций и видов, анализ можно продолжить, опираясь на методологические принципы социологического анализа инерции человека и общества, определенные нами в исследовании инерционности системы образования [82]:

- инерция – фундаментальная, универсальная категория социальных изменений и воспроизводство социальной реальности;
- категория «инерция» обозначает механизм, способ, условие связи человека и общества в процессе социальных изменений;
- инерция понимается как условие стабильного, устойчивого развития общества, а не стагнация, застой или регресс;
- инерция есть закономерность развития социальной системы, ее свойство сохранять свою целостность, устойчиво развиваться;
- инерция – качественная характеристика субъекта, его способность противостоять незапланированным воздействиям среды;
- инерция – полифункциональное понятие, отражающее закономерности развития социальной системы и жизнедеятельности социальных субъектов;
- инерция – универсальное, относительное, абстрактное, сложное, собирательное, обобщающее понятие;
- инерция проявляется в разных видах применительно к социальным субъектам, к взаимодействию системы с социальной средой, функциям, носителям и области действия;
- инерционность – мера силы инерции и подлежит измерению как механизм взаимодействия социального субъекта и среды;

- социальные субъекты дифференцированы по силе инерции;
- инерционность взаимосвязана с уровнем индивидуальной и социальной субъектности человека;
- сила инерции определяется через соотношение традиционного и инновационного в системе ценностей и поведении субъекта;
- инерционность различна в определенные периоды времени и зависит от характеристик социального пространства;
- закономерности и тенденции инерционности всей системы определяются характером взаимодействия субъектов внутри системы;
- инерция как социальная проблема возникает при усилении или ослаблении силы инерции, неадекватных необходимым условиям взаимодействия социальных субъектов;
- инерция анализируется как условие социального порядка, механизм избегания социальных проблем и их решения;
- исследование инерции социальной системы носит комплексный, пролонгированный характер;
- исследование инерции социальной системы и отдельного субъекта несет в себе значительный прогностический потенциал.

Исходя из предложенных нами методологических принципов социологического изучения инерции, попытаемся определить, что означает исследовать информационные потоки в образовании сквозь призму теории социальной инерции.

Мы полагаем, что для достижения этой цели следует:

- рассмотреть образование как инерционную социальную систему, открытую внешним информационным потокам и способную порождать необходимые внутренние потоки, обеспечивающие ее самоорганизацию;
- выявить тенденции взаимосвязи функционирования и развития социальной системы образования с направленностью и содержанием управленческих информационных потоков;
- соотнести специфику социального субъекта образования как корреспондента и адресата управленческой информации;
- выявить, как меняется характер взаимодействия социальных субъектов в системе образования под влиянием управленческих информационных потоков, их объема и содержания;
- определить соотношение инерционного и субъектного, традиционного и инновационного в образовании как ценности и виде деятельности под влиянием информационных потоков;

- оценить результат и последствия взаимодействия социальных общностей, типов образовательных организаций и региональных систем образования, характеризующихся разной силой инерции, с управленческими информационными потоками;
- определить оптимальные социальные механизмы и условия взаимодействия системы образования и информации с целью сохранения инерционности системы и ее устойчивого развития.

Каждое из определенных направлений изучения информационных потоков с позиции теории социальной инерции может стать предметом отдельного исследования, но в методологической основе каждого из них лежит характеристика образования как открытой социальной системы с высоким уровнем инерционности. Причем высокий уровень инерционности системы образования и ее способность критически «просеивать» любые социальные инновации, кроющиеся в информационных потоках, обеспечивает не только ее способность к устойчивому развитию, но и устойчивость остальных подсистем общества. Основная функция образования – «формирование социального субъекта всех сфер общественной жизни» – задает системообразующий характер образования, «поставляя» социального субъекта определенного качества экономике, политике, социальной сфере и культуре современного и будущего общества [82].

В связи с этим закономерно возникают два вопроса: какова должна быть мера инерционности системы образования, позволяющая ей выполнять жизненно важную для человека и общества функцию, и каков механизм воспроизводства этой системы в условиях нарастающих информационных потоков?

Инерционность обеспечивает самодвижение системы образования, но не гарантирует ее заведомую прогрессивность. Эта система, на наш взгляд, прогрессирует тогда, когда давление внешней среды на нее происходит не ради сохранения и реализации целей среды, будь то амбиции родителей относительно своего ребенка, задачи развития рынка труда или совершенствование методов управления. А тогда, когда это происходит ради развития социальных субъектов образования, создания условий их функционирования и самореализации. Чтобы управленческие информационные потоки и их организаторы оставались релевантными для системы образования и сохраняли свое детерминационное значение,

необходимо освободить социального субъекта и дать ему возможность действовать, обеспечив обратную связь с ним.

Причинно-следственные связи во взаимодействии системы образования и информационных потоков должны формироваться в двух встречных направлениях. Не только (и не столько) управленческие информационные потоки должны стать причиной социальных изменений в системе образования, а состояние системы – их прямым следствием. Одновременно взаимодействие социальных субъектов в системе образования должно выступать причиной, определяющей характер информационных потоков. При этом обе стороны должны это осознать и найти в себе силы действовать подобным образом. Будет правильным, если для менеджера образования станет нормой направлять распорядительную информацию только тогда, когда есть веские причины внутри системы и он их адекватно распознал. И, наоборот, например, учитель в повседневной практике своей профессиональной деятельности должен уметь распознавать перспективные тенденции и побуждать менеджера к принятию прогрессивного управленческого решения. Но для этого постоянного вектора в деятельности учителей они должны располагать как достаточным временем, так и уверенностью в том, что всегда будут услышаны и корректно поняты персоналом управления.

Таким образом, социальная система образования во взаимодействии с управленческими информационными потоками должна быть и субъектна, и инерционна одновременно. Но и это не единственный механизм сохранения и развития системы. Важно также то, насколько система готова к изменению уровня своего развития, готова войти в состояние неустойчивости, изменчивости. И здесь снова стоит вспомнить о соотношении внешней инерционности системы, когда управленческие информационные потоки выступают причиной социальных изменений в системе, и внутренней инерционности, когда их причиной становится взаимодействие социальных субъектов образования.

Чем в большей степени система самоорганизована и имеет достаточный уровень внутренней инерции, чтобы использовать силы среды и наращивать собственные ресурсы, тем больше у нее шансов повысить собственную устойчивость и обеспечить развитие социального субъекта образования. Чем меньше степень самоор-

ганизации системы (когда инерционность имеет внешний характер, а система не способна противостоять внешним незапланированным ею самой воздействиям), тем ниже ее способность устойчиво развиваться и формировать человека как субъекта всех сфер жизнедеятельности. Парадокс заключается в том, что при этом нарастает адаптационный ресурс системы образования, она может приспособиться к любым управленческим информационным потокам, извещающим о предстоящих социальных изменениях; но, исходя из сущности системы образования, смысла в этом нет.

По сути, эти закономерности выражают две разные стратегии развития системы образования: *объектную* и *субъектную*. Либо мы выбираем в качестве стратегии развития системы образования адаптацию и переходим в режим формального взаимодействия с управленческими информационными потоками, в режим конформизма и ретритизма. Либо выстраиваем иную стратегию – стратегию социального творчества, инноваций субъектов образования в режиме активного взаимодействия с организаторами управленческих информационных потоков. Возможно, есть компромисс. Но, очевидно, что любая национально-государственная или региональная система образования, образовательная организация или социальная общность, отдельная личность, будь то учитель или ученик, всякий раз стоят перед таким выбором.

В основу этого выбора мы считаем возможным положить соотношение инновационного и традиционного, инерционного и субъектного в воспроизводстве системы образования, механизм которого был описан нами ранее [84; 82; 85]. Социальные инновации во многом являются результатом проявления социальной субъектности человека, группы людей (в системе образования это прежде всего социально-профессиональная группа учителей). Но также инновации невозможны и без силы инерции системы, основанной на традиционных для нее ценностях и формах поведения.

Система проявляет свою инерционность в форме тщательного отбора традиций, необходимых для переноса в образовательную деятельность новых социальных субъектов. Социальные субъекты, действуя в новой социальной ситуации, трансформируют накопленные традиции, порождая адекватные им инновации. Степень социальной субъектности человека повышается, если он учитывает возможности своей социальной среды, то есть характер

инерционности, при этом он для своего устойчивого развития должен сочетать в своей жизнедеятельности и традиционные, и инновационные формы поведения.

Социальная система тем более развита и устойчива по отношению к случайным воздействиям, то есть инерционна, чем в большем объеме она воспроизводит имеющиеся традиции в новых поколениях. Для сохранения инерционности образования как социальной системы необходима значительная доля традиционного в образовательном поведении и ценностных ориентациях формирующегося социального субъекта. Традиции сохраняются за счет активного их включения в деятельность формирующегося социального субъекта. Использование традиций новым социальным субъектом в новых социальных условиях – процесс уникальный, требующий инновационных социальных технологий. Сохраняя традиции, система должна оставаться восприимчивой к инновациям, предоставляя формирующемуся в ее условиях социальному субъекту возможность проявить свою активность, самостоятельность, субъектность.

Таким образом, социальный механизм воспроизводства системы образования включает четыре взаимосвязанных процесса:

- сохранение социальных традиций;
- создание социальных инноваций;
- сохранение инерционности социальной среды;
- формирование социальной субъектности человека.

Ориентируясь на проблему воспроизводства образования как открытой системы с высоким уровнем инерционности, важно понять, какую роль по отношению к каждому из названных процессов играют управленческие информационные потоки, каким образом они должны быть в них встроены.

Итак, за сохранение традиций в системе образования отвечает формирующийся социальный субъект, ориентированный на инновации, которые возможны лишь при условии высокой степени инерционности системы. Из этого следует, что эффективные, то есть оправданные с точки зрения развития системы, управленческие информационные потоки, прежде всего, должны быть ориентированы на сохранение традиций в повседневной практике основных субъектов образовательной деятельности: ученика и учителя.

Конкретно, они должны быть направлены, прежде всего, на восстановление традиционно высокого социального статуса учителя и обеспечение традиционной социальной роли учащегося.

За качество формирующегося социального субъекта ответственны сохраненные образовательные традиции, которые обеспечиваются инерционностью социальной среды, готовой к отбору социальных инноваций. Это означает, что управленческие информационные потоки должны быть направлены на качество образования и условия его обеспечения, показатели которых тщательно отобраны и мало изменчивы. С этих позиций, становится понятно, например, почему так дестабилизируют систему постоянные изменения в стандартах образования.

За непрерывный инновационный процесс в системе образования отвечает социальная среда, инерционность которой обуславливает перенос традиционных форм образовательного поведения в опыт нового социального субъекта, что позволят ему быть открытым для создания социальных инноваций не только в образовании, но и в других сферах общественной жизни. Если мы хотим, чтобы образование развивалось как инновационная система, то, очевидно, что управленческие информационные потоки должны обеспечивать прежде всего инерционность образования. Организаторы управленческих информационных потоков должны быть сами заинтересованы в формировании экспертного сообщества среди социальных субъектов образования, педагогической общности, которое бы изнутри системы курировало содержание и темп реализации планируемых инноваций.

Сохранение инерционности социальной системы, ее способности отбирать, делать ситуативные изменения опривыченными, традиционными формами поведения обеспечивает набор социальных инноваций, предлагаемый самими социальными субъектами образования. В этом случае управленческие информационные потоки должны быть ориентированы на поиск, тщательный отбор и распространение социальных инноваций, созданных в недрах системы и имеющих потенциал стать универсальными, традиционными. К таким, например, относятся движения педагогов-новаторов, наставников.

Предложенная модель воспроизводства образования как системы с высоким уровнем инерционности, открытой управленче-

ским информационным потокам, показывает их взаимозависимость, которую мы определяем как двустороннюю причинно-следственную связь. Нет смысла в современном российском образовании отрицать нарастание воздействия управленческих информационных потоков как по объёму, так и по силе их давления, испытываемого субъектами образовательной деятельности.

Очевидно, что далеко не все потоки управленческой информации сообразны сущности и закономерностям развития системы образования. Система теряет при этом социальную инерцию, способность к устойчивому развитию, самоорганизации. Но, вместе с тем, потеря инерционности образования делает любые управленческие информационные потоки не имеющими большого смысла просто потому, что реагировать на них становится некому и незачем. Теория социальной инерции образования не только показывает эту закономерность, но и дает инструмент оценки эффективности управленческих информационных потоков на практике.

2.4. Системно-субъектный взгляд на информационные потоки

Исследование состояния информационных потоков в системе образования с целью определения возможностей их оптимизации требует решения ряда методологических вопросов. Важнейшим из них является поиск такого подхода, который позволяет анализировать их, исходя из сущности системы образования. Одним из эвристически плодотворных является системно-субъектный подход, разработанный и примененный в изучении социальной инерции образования [82].

Данный подход основывается на понимании общества как полицентричной, нелинейной, неравномерно развивающейся, турбулентно движущейся, полисубъектной социальной системы.

В соответствии с этим неклассическая социология постулирует ряд принципов организации современного общества:

- равенство всех сфер общественной жизни;
- усложнение социальной структуры общества;
- трансформация модели социальной стратификации;
- непредсказуемость последствий единичных социальных фактов;

- постоянно меняющиеся темп и направления социальной динамики;
- усиление вариативности индивидуального и группового поведения;
- раздробленность и разнонаправленность общественного сознания;
- усиление роли духовной сферы общественной жизни.

Применяя данные принципы к изучению информационных потоков в системе образования, можно сразу предположить следующее. На состояние и развитие системы образования могут одновременно влиять разнонаправленные по содержанию информационные потоки, идущие из внутренних и внешних источников, действия которых могут быть не согласованы между собой. Информационные потоки пронизывают всю вертикаль структуры образования, выстраиваясь как по ступеням обучения, так и по социальным статусам ее субъектов. На каждой из ступеней иерархической лестницы образования одни и те же информационные потоки могут иметь свою специфику как по объёму, направленности, так и по особенностям их восприятия и способам реагирования на полученную информацию. Это проявляется в поведении социальных субъектов образования, их мотивации, ценностных ориентациях и социальных установках. Любое привнесение новой информации в систему образования будет иметь последствия – прогнозируемые или относительно случайные, образующие области рисков.

Приведенные выше предположения отражают объективное противоречие между сложившимся содержанием, объёмом и характером информационного воздействия на систему образования и задачей ее устойчивого развития. Разрешение этого противоречия нам видится в оптимизации взаимодействии социальных субъектов образования, которые вступают в первичные социальные отношения владения, пользования и распоряжения (которые определяют строение жизнедеятельности людей) и отношения распределения, присвоения и потребления (которые определяют то, за счет каких жизненных сил других субъектов может развиваться человек) [82; 63; 58]. В данном контексте предметом этих отношений выступает входящая, производимая системой, и исходящая информация во всем многообразии ее видов.

Социальные отношения в системе образования имеют свою специфику. Образование – открытая социальная система с высоким уровнем инерционности, содержанием которой являются отношения владения, пользования, распоряжения, присвоения, потребления и распределения, возникающие между социальными

субъектами в процессе передачи устойчивых форм социального опыта и формирования умений личности создавать новый социальный опыт с целью развития и реализации своих жизненных сил. Образование выступает ресурсом и средством сохранения и воспроизводства социальных качеств человека.

Образование является относительно самостоятельной целостной социальной системой, объединяющей три компонента-подсистемы: *особую социальную деятельность, социальный институт, социальную ценность*. Взаимодействие социальных субъектов в сфере образования складывается под влиянием всех трех компонент одновременно. Создавая и реализуя образовательные планы, человек выстраивает свое образовательное поведение в соответствии с теми условиями, которые предлагает ему социальный институт образования, и в соответствии с теми ценностными представлениями, которые присутствуют в его индивидуальном и общественном сознании. При этом он владеет, пользуется и распоряжается своими жизненными силами, а также распределяет, потребляет и присваивает силы других социальных субъектов. Другие субъекты также присваивают, потребляют и распределяют силы условно наблюдаемого нами человека и тем самым расширяют свою структуру жизнедеятельности, раздвигая для себя область владения, пользования и распоряжения природными, интеллектуальными, социальными, экономическими и властными ресурсами.

В этом плане методологически важным является решение вопросов о степени институциональности информационных потоков, характере информационного обмена, ценности информации в системе образования. Во многом ответы на поставленные вопросы зависят от понимания характера потребности в образовании и возможностей ее реализации. Разрабатывая положения неклассической социологии образования [82; 63], мы, используя типологию Абрахама Маслоу, определили образовательную потребность в двух ее основных смыслах: узком (прагматическом) и широком (культурологическом).

Образование в узком социальном смысле относится к разряду социальных и эгоистических потребностей. Потребность в образовании выражает стремление человека продвинуться по социальной лестнице, закрепиться в желаемом социальном статусе и быть признанным в нем. Реализация образовательной потребности в этом случае совпадает с социальной мобильностью и ее развитие

носит исключительно прикладной, эгоистический характер. Для этого хватает усилий социального субъекта «умелого», который не связывает своих жизненных перспектив с безграничной возможностью развивать и удовлетворять образовательную потребность.

Культурологический смысл образования несет в себе иную функциональную нагрузку. Образование выступает как потребность в формировании и самореализации социального субъекта и, следовательно, как потребность в сохранении и развитии общества как социальной системы. Качество образовательной потребности в данном случае предполагает ориентацию не столько на высокий уровень образования, сколько – на непрерывное образование, готовность социального субъекта использовать образование постоянно. Обладание такой образовательной потребностью характеризует социального субъекта «творческого», способного раздвигать границы своего существования.

В зависимости от того, какой характер образовательной потребности доминирует в деятельности отдельной личности, социальной общности, функционировании образовательной организации, региональной и национальной системах образования – прагматический или культурологический, формируются объём и содержание информационных потоков как внешних по отношению к системе образования, так и внутренних. Также характер образовательной потребности определяет объём, содержание и направленность обратной реакции на информационное воздействие. Очевидно, что разные смыслы образования в современном обществе не являются взаимоисключающими. И цель приобретения социального статуса, и цель саморазвития в той или иной степени присутствуют в образовательной деятельности человека. Но именно их мера и обуславливает характер взаимодействия социального субъекта образования с информационными потоками. Мера прагматизма и культуроориентированности образовательной потребности личности, социальной общности, образовательной организации определяет, будут ли информационные потоки восприняты формально, конформистски или на уровне социального творчества, развивающего субъекта образования и систему в целом.

Наличие связи характеров образовательной потребности и информационного обмена в системе образования определяет тенденции функционирования системы в целом и, прежде всего, таких ее

характеристик, как открытость и инерционность. Предваряя эмпирический анализ информационных потоков в системе образования, можно предположить, что система, сориентированная на прагматический смысл образования, чрезмерно открывается для воздействия со стороны других подсистем общества (прежде всего экономики) и теряет силу инерции, то есть способность к самоорганизации. Система, где доминирует культурологический смысл образования, открывается навстречу информационным потокам избирательно, сохраняя и даже усиливая свою инерционность. Значение культурологической составляющей образовательной потребности и инерционности системы в отношении информационных потоков трудно переоценить с точки зрения устойчивого развития системы образования в постоянно меняющихся условиях.

Образование по своим функциям и содержанию является сферой, системообразующей все общество. Систематическое накопление и непрерывное перемещение социального опыта от поколения к поколению посредством образования сохраняет возможность социального взаимодействия людей во всех сферах общественной жизни. Образование, став жизненной силой человека, сопровождает, во многом обуславливает любые формы его жизнедеятельности, распространяет свое влияние на всю протяженность и качество жизни современного человека. Образование своим содержанием обеспечивает основу, социальный повод для взаимодействия социальных субъектов в обществе, одновременно являясь и механизмом формирования социальных субъектов.

С этих позиций очевидно, что характер информационных потоков необходимо рассматривать не только в рамках задачи оценки состояния и перспектив развития системы образования, но и в пределах исследования всей жизнедеятельности человека и общества. Можно предположить, хотя эмпирически это трудно доказать, что информационные потоки, в которых находился человек, взаимодействуя с образовательной организацией и ведя образовательную деятельность, будут спроецированы на его дальнейшую жизнь. Возможно, это закрепится в его стереотипах, ценностных ориентациях, социальных установках, моральных нормах.

Учитывая системообразующую роль образования, его ответственность за жизнедеятельность человека и общества, можно сказать, что образовательная деятельность является обязательным, необходимым условием развития социального субъекта, в какой

бы форме это ни выразалось. Из этого следует, что образовательная деятельность не рядоположена с другими видами деятельности, а во многом определяет, программирует их. Важнейшим механизмом программирования образовательной и, как следствие, других видов социальной деятельности являются управляемые информационные потоки. При их формировании следует учитывать, что образование является интегрированным видом деятельности.

Как духовно-практическая деятельность образование объединяет процессы производства и потребления. Последнее в этом виде деятельности внешне преобладает. Функция передачи социального опыта задает потребительский характер его освоения. Доминирование потребления обуславливает и то обстоятельство, что основным потребителем образования в обществе является молодежь, находящаяся на этапе жизненного самоопределения.

Исходя из этого, на первый взгляд, может показаться, что информационные потоки должны идти в одном направлении – к субъекту образовательной деятельности. Но если рассматривать образование как становление и развитие социального субъекта, то оказывается более четким соотношение этих двух процессов.

Производство социального субъекта как цель образования определяет характер его потребления. Следовательно, воздействие информационных потоков должно быть таковым, чтобы максимально в полной мере учитывать потребности и возможности социального субъекта. В целом информационный обмен в системе образования должен носить субъектно-субъектный характер, а информационные потоки формироваться как встречные, двусторонние, симметричные.

Социальными субъектами в образовании являются отдельные личности, социальные общности и организации, которые выражают и реализуют свои интересы в этой сфере. Эти интересы могут быть, а могут и не быть связаны с получением нового знания. Но в любом случае деятельность субъекта в сфере образования направлена на накопление социального опыта, расширение границ своей деятельности, усиление жизненных сил. Таким образом, сущность социальных отношений в сфере образования составляет взаимодействие социальных субъектов с целью их развития и самореализации. Образование выступает системой взаимодействий социальных субъектов разных уровней: отдельной личности, социальных групп, социальных организаций, общества в

целом. Количественным и качественным многообразием субъектов обеспечивается вариативность, пластичность, а значит, и устойчивость социальной системы образования к внешним воздействиям. Вместе с тем объективно существующее многообразие интересов и неравенство жизненных сил социальных субъектов образования таит в себе риск «раскачивания» системы образования, снижения ее инерционности.

Традиционные подходы к исследованию взаимодействия социальных субъектов образования предполагают изучение субъектов процесса обучения в рамках сложившейся структуры образовательных учреждений. Образование в этом случае определяется как социальный институт, выполняющий функции обслуживания, прежде всего рынка труда. *Системно-субъектный подход*, который предлагаем мы, учитывает всю специфику социальных отношений в сфере образования и последствия их реализации для субъектов всех уровней во всех подсистемах общества. При формальном, прагматическом, узком подходе образование понимается как результат обучения, а при широком, неформальном, культурологическом – как процесс накопления, усвоения, передачи и преобразования социального опыта, процесс становления качества социального субъекта.

В первом случае информационные потоки в системе образования направлены преимущественно на достижение количественных показателей результата обучения, во втором – на достижение количественных и качественных показателей формирования социального субъекта и его готовности к самореализации во всех сферах общественной жизни. Естественно, что количественные показатели результата обучения не охватывают все возможности и задачи образовательной организации. Сосредоточиваясь только на них, организаторы управленческих информационных потоков, с одной стороны, казалось бы, оптимизируют предполагаемую ответную реакцию, с другой – порождают риск, что ничего общего эта ответная реакция с действительным положением дел в системе образования не будет иметь.

Культурологическое понимание образования как единства процесса и результата становления социального субъекта лежит в основе *системно-субъектного подхода* к анализу управленческих информационных потоков. Он базируется на современной науч-

ной картине мира и концепции жизненных сил человека и общества и предполагает анализ любого социального субъекта с позиции его самореализации и саморазвития в сети социальных связей системы образования.

Инерционность системы образования обеспечивает устойчивость этих связей и проявляется, как было показано выше, в характере образовательной потребности и образовательной деятельности. С этих позиций источники, направленность, объём, содержание, результаты, последствия и риски протекания информационных потоков в системе образования следует рассматривать в концептуальном «коридоре» сохранения соотношения инерционности и субъектности каждого носителя образовательной потребности и участника образовательной деятельности, с ориентиром на устойчивое развитие системы образования в целом.

В более общем виде мы представляем базовые принципы системно-субъектного подхода к изучению информационных потоков в образовании по аналогии с исследованием инерционности системы следующим образом [82]:

- *принцип системности образования*, предполагающий анализ информационных потоков в образовании с позиции воспроизводящихся первичных социальных отношений владения, пользования, распоряжения, присвоения, потребления и распределения информации, поступающей в систему, исходящей из нее или циркулирующей в системе;
- *принцип полисубъектности образовательной деятельности и ее вариативности*, представляющий систему образования причиной и следствием взаимодействия субъектов разного уровня, обуславливающий необходимость глубокой дифференциации и определения границ информационных потоков и информационной деятельности, сопровождающих любые процессы в этой системе;
- *принцип культуроцентричности образования*, указывающий на объективную необходимость усиления культурологических ориентиров в информационных потоках, влияющих на становление субъекта образования, формирование его социальной культуры;
- *принцип антропоцентричности образования*, предполагающий рассмотрение информационных потоков в процессе функционирования образования как средство развития жизненных сил человека, его индивидуальной и социальной субъектности;

- *принцип причинности образования*, раскрывающий нарастающее обратное воздействие образования на другие подсистемы общества, его системообразующее значение для развития современного общества и, следовательно, необходимость рассмотрения двусторонних, встречных управленческих информационных потоков в образовании и их роль для других подсистем общества;
- *принцип инерционности образования*, указывающий на способность социальной системы самостоятельно отбирать внешние факторы, в том числе и информационные, обеспечивающие образованию возможность самоорганизации в виде сохранения соотношения инновационного и традиционного в пользу последнего;
- *принцип эволюционного развития* образовательных процессов, необходимость эволюционного способа формирования и воздействия информационных потоков на разные уровни субъектов образования: личность, социальные общности, участвующие в образовательной деятельности, образовательные организации, муниципальные, региональные и национальная системы образования, учитывающего пределы возможностей потребления социальной информации и социальные последствия его резкой динамики;
- *принцип непрерывности образования*, ориентирующий на формирование устойчивых, социально и личностно оправданных предпосылок и условий для непрерывного образования человека, формирования культуры взаимодействия с социальной информацией на протяжении всей жизни и сохранение образовательной основы информационного общества;
- *принцип дифференциации информационных потоков в образовании* в зависимости от уровня социального субъекта: личность, социальные общности, участвующие в образовательной деятельности, образовательные организации, муниципальные, региональные и общенациональные системы образования, а также в зависимости от качества их жизненных сил, ресурсов и выполняемой социальной функции;
- *принцип интеграции* глобальных, национально-государственных, этнических, групповых, региональных и личностных потребностей образования, ориентированный на сохранение инерционности системы образования и оптимизацию информационных потоков, их объёма, направленности и содержания;

– *принцип систематического мониторинга* информационных потоков в образовании по показателям развитости социального субъекта и устойчивости системы образования в разных социокультурных контекстах и социально-исторических условиях.

Предложенные принципы позволяют анализировать состояние системы образования в единстве с информационными потоками и прогнозировать результаты и последствия их изменений. Системно-субъектный подход предоставляет возможность избежать ограниченности, свойственной структурному анализу образования, выйти на уровень изучения сущностных характеристик этой открытой инерционной системы. Системно-субъектный подход способствует целостному восприятию человека как субъекта образования, как творца своей жизни и жизни всего общества, в котором информации принадлежит огромное значение.

Системно-субъектный подход, соединяющий мировоззренческие преимущества современной научной картины мира и методологические возможности концепции жизненных сил человека и общества как одной из больших теорий неклассической социологии, позволяет не только анализировать системы образования и информации в разных масштабах, но и выработать принципы и механизмы эффективного управления их взаимодействием.

В контексте решения этих задач мы выявили несколько противоречий развития этой социальной системы под воздействием управленческих информационных потоков. Они приобретают особые формы в разных национально-государственных, региональных и локальных образовательных ситуациях, но всякий раз воспроизводятся по своей сути.

С одной стороны, для общественного развития нужно переносить устойчивые формы образования в новые социальные условия. С другой стороны, образование подчинено непрерывному изменению его структуры и функционирования под влиянием управленческих информационных потоков.

Цель образования, состоящая в создании социального субъекта, сталкивается с наличным социальным «материалом» в виде качеств, потребностей и возможностей отдельной личности, социальных групп и слоев общества, сформированных под влиянием информационных потоков, не имеющих образовательной цели. Реальными конкурентами системы образования становятся социальные сети, агрессивная коммерческая реклама, мода.

Образовательная потребность носит системообразующий характер, ее реализация обеспечивает целостность человека и общества, но под влиянием разнонаправленных информационных потоков разные социальные субъекты воспринимают ее по-своему и реализуют с целями, далекими от образовательных.

Обозначенные противоречия связаны с инерционным, «запаздывающим» характером развития образования. С одной стороны, образование проявляет свойство инерционности – способность системы сохранять свою целостность в определенном качестве независимо от воздействий внешней среды. С другой стороны, образование – динамично развивающаяся система в силу того, что является сферой интересов всех социальных субъектов в обществе. Следовательно, *развитие социального субъекта в системе образования можно рассматривать как процесс разрешения противоречия между необходимостью проявлять социальную субъектность в системе образования, с одной стороны, и учитывать ее инерционный характер, с другой* [82]. Это противоречие требует своего методологического оформления, и принципы системно-субъектного подхода в этом уместны.

Традиционный институциональный подход к исследованию взаимодействия социальных субъектов образования предполагает изучение субъектов образовательной деятельности в рамках сложившейся структуры образовательных учреждений и их социальных функций [98]. Его можно расширить за счет изучения социальных ролей учителя и ученика в рамках неформального образования и самообразования. Но даже при этом расширении невозможно учесть системный характер образования, его определяющую роль в обществе, многообразие социальных субъектов.

Для обеспечения системности образования «пространство и время должны быть заполнены взаимосвязанным движением человеческих сил, природных и культурных средств деятельности людей», формами непосредственного совместного взаимодействия [75: 13]. Способом этой связи являются информационные потоки, в которые включен активно действующий субъект.

Субъект – действующее лицо общества, поставленное в отношение к культурным моделям, к историчности общества того типа, к которому оно принадлежит [120: 198]. И это означает, что субъект образования не может игнорировать объем и содержание ин-

формации, отражающей современное состояние общества. Деятельность субъекта в сфере образования направлена на накопление социального опыта, расширение границ своих возможностей. И в решении этих задач информационные потоки могут как способствовать, так и нейтрализовать, переориентировать их. Приходится учитывать манипулятивную функцию информационных потоков как в отношении отдельного действующего субъекта, так и всей системы образования в целом.

Образование – процесс формирования и результат социальной субъектности человека. Под *социальной субъектностью* мы понимаем «способность людей воспроизводить и совершенствовать свою жизнь организационно-коллективными средствами» [63: 20]. Но из определения понятно, что образование является далеко не единственным организационно-коллективным средством воспроизводства социальной жизни. В современном обществе наряду с традиционными социальными институтами свойство формировать социального субъекта присвоили себе организаторы новых потоков информации, внешне на первый взгляд не структурированных, но стремительно обретающих институциональный характер. Исследователи в данном контексте говорят о набирающих силу *виртуальных элитах* [72].

Имея практически неограниченный доступ к многоканальному радио- и телевидению, эти элиты выходят из-под контроля общества и государства и реализуют собственные социально-этические или идеологические программы в формировании общественного сознания, альтернативные или откровенно оппозиционные общественным интересам.

Системно-субъектный подход, принципы которого определены выше, позволяет учитывать всю специфику формирования социальной субъектности в системе образования, включая и ее конкуренцию за будущее качество формирующегося социального субъекта. Помимо того, что в современном обществе функции информационных потоков укрепляются, приобретают институциональный характер, они влияют на систему образования, и это влияние может иметь деструктивный характер. Прежде всего это проявляется в образовательной деятельности. Образовательная деятельность является одной из форм социального движения. Она характеризует сущность образовательного пути. Деятельность соци-

ального субъекта в сфере образования содержит функции накопления образовательного потенциала личности, социальной общности и общества в целом, изменения системы образования путем активного включения в нее. Оценивая риск деструктивного воздействия информационных потоков на систему образования, надо признать, что под угрозой оказываются жизненные силы не только отдельной личности, но и всего общества.

Изучая возможности системно-субъектного подхода к анализу информационных потоков, помимо их влияния на социальную субъектность участников образовательной сферы, обратим внимание на изменение инерционности системы под их влиянием.

Инерционность как характеристику социального субъекта образования мы рассматриваем в двух аспектах [82].

С одной стороны, инерционность понимается как воздействие, давление социальной среды на субъекта и как результат внешней детерминации. Направленность и длительность образовательного пути человека, содержание, структура и частично функции всей системы образования меняются при смене экономического уклада, политического режима. Они также меняются в связи с динамикой социальной структуры, изменениями социокультурного типа общества (например, при переходе в информационное). Такую инерционность системы можно назвать внешней. И в этом случае информационные потоки, сопровождающие все социальные процессы, тоже оказывают давление на субъекта.

С другой стороны, инерционность является результатом собственных усилий социального субъекта и определяется нами как осознанная необходимость образовательной деятельности, социальная установка личности на ценность образования, которая выражается в непрерывном использовании этого социального института для расширения человеком своих жизненных сил. Такую инерционность системы образования будем называть внутренней. Очевидно, что сила внутренней инерции обусловлена способностями и социальными возможностями личности. И в данном случае информационные потоки воспринимаются субъектом как ресурс развития своих жизненных сил.

Какой вид инерционности социального субъекта мы бы ни анализировали, всякий раз предметом исследования становится характер взаимодействия социального субъекта образования с окружающей социальной средой, сущностной характеристикой

которой в современном обществе является информация. Исследуя характер инерционности образовательного поведения личности, группы или всего общества, мы предполагаем анализ влияния социальных факторов на образовательный путь субъекта и степень активности самого социального субъекта в использовании осознанных детерминант, выстраивании своего образовательного пути, сохранении себя в системе.

Таким образом, системно-субъектный подход к изучению информационных потоков в образовании предполагает анализ *соотношения инерционности и субъектности как механизма существования социального субъекта в образовании и способа сохранения и развития самой системы образования под их воздействием*. Характер взаимодействия системы образования с информационными потоками можно оценивать по качеству социального субъекта, выраженному в соотношении его инерционности и субъектности. Для этого необходимо изучить условия устойчивого равновесия инерционности и субъектности в нескольких аспектах.

Исследованию в таком случае подлежат:

- структурные элементы субъекта образования, включая его социальные ресурсы, образовательные потребности и деятельность;
- образовательная ситуация, используемая субъектом и предполагающая внимание к функционированию сети образовательных организаций;
- окружающая социально-экономическая, социально-политическая и социокультурная общественная среда, воздействующая на систему образования.

3. КОНЦЕПЦИЯ ФУНКЦИЙ КАК ПРЕДПОСЫЛКА НАУЧНОГО УПРАВЛЕНИЯ

3.1. Институциональные функции образования

Социология образования, став в начале XXI века самой популярной отраслью социологической науки в мире, еще не обрела свой теоретический стержень, который бы объединял в дискуссионном пространстве ученых и служил конструктивной основой накопления, модификации и развития научно-отраслевого знания. Ведущие специалисты этой отрасли откровенно говорят о методологических, концептуальных и политических факторах торможения и даже тупиках в ее развитии в своих странах [61]. Российские ученые пишут о «работе над ошибками» в научной отрасли и обосновывают перечень ее приоритетов, в итоге достижения которых она может стать полезной для выработки стратегии и конкретных решений образовательной политики.

По нашему мнению, слабость современной социологии образования в России и в мире во многом связана с неготовностью ученых ставить и решать такие *пороговые* проблемы, которые, во-первых, создают теоретический каркас данной научной отрасли и способствуют ее теоретической интеграции и, во-вторых, воплощают возможности ее социально-практической отдачи [100]. Эта наука так и не доказала, что необходима обществу и прежде всего управлению системой образования.

Концепция функций – ядро социологии образования

Главный и самый трудный *порог* в тематике исследований был намечен классиками социологии и фокусируется в проблеме функций образования как социального института. *Пороговый* характер не означает, что ее решение возможно единым, пусть даже значительным, усилием сообщества специалистов научной отрасли, вроде преодоления очередной ступени при движении по лестнице. Напротив, обращение к этой проблеме, ее признание и реальное выдвигание в центр проблемного поля и тематики теоретических и эмпирических поисков требует долгосрочных и мас-

совых усилий, системно изменяющих состояние и динамику рассматриваемой научной отрасли, ее возможности в окружающем научном знании и в социальной практике. Но такое признание означало бы выход научной отрасли на качественно новый уровень ее развития, закрепление на этом уровне как на высоком плацдарме, с которого становится доступным решение большего круга теоретических и прикладных вопросов. Однако тренды развития тематики социологических исследований, складывающиеся в современной России и в мире под влиянием насаждаемого приоритета индивидуальных научных интересов или «академической конкуренции», являются тупиковыми для перспективы такого выхода. Требуется координация научного сообщества и планомерное достижение в нем теоретической зрелости.

Центральное место этой проблемы в предметной области социологии образования не столь очевидно для многих. В общей социологии и в отраслевых теориях проблема институциональных функций не ставилась так остро, как другие, на самом деле второстепенные сюжеты (доступность образования, удовлетворенность полученным образованием, ценностное отношение к образованию и т. п.). Эту сложную, *неудобную* проблему ученые и руководители забывают, даже не упоминают в дискуссиях об эффективности образовательной политики или целесообразных перспективах развития образовательных систем [3].

Эта же проблема подчас ошибочно воспринимается как атрибут давно отвергнутого функционализма. Но разве можно уйти от этой проблемы, если социология стремится распознать устойчивые связи крупных феноменов и организаций в общественной жизни? И, напротив, если социология замыкается в изменчивых структурах знаков, метафор, идентичностей, сетей, практик повседневности, то не впадает ли она в энергичный бег по замкнутому кругу без видимого прогресса для теории образования и системы образования? Итак, вынести проблему институциональных функций за рамки социологии без потерь для этой науки нельзя, попытаемся же вернуться к ее истокам.

Дюркгейм писал, что образование как организованная социализация индивидов обеспечивает гомогенизацию общества. Он придавал функциям смысл устойчивой деятельности, направляющего воздействия данного института на пользу всей социальной

системы, но не очертил границ категории «функция». При недосказанности рассуждений Дюркгейма о функциях образования, в них присутствует надежда на применение социологического знания о функциях в управлении системой образования [20: 51].

Позже Талкотт Парсонс гипотетически выделил четыре функции образования: академическую, дистрибутивную, экономическую и политическую [42]. Но данный набор функций можно найти у любого социального института, он не выражает собственную специфику образования.

Созвучными упомянутой надежде Дюркгейма стала разработка проблемы функций у Роберта Мертона. «Общая теорема» Мертона гласила: “the social functions of an organization help determine the structure... just as the structure helps determine the effectiveness with which the functions are fulfilled” [34: 136]. Иными словами, организационная структура системы в ее оптимальном состоянии должна быть адекватной функциям, а знание о функциях, следовательно, может быть применимо в организационном менеджменте.

Классики социологии образования не описали метод выявления функций, постулируя те или иные функции безотносительно их критериев и методов их поиска. Такая недосказанность сохраняется и в наши дни. Известные наборы функций (Дюркгейма, Парсонса, Мертона или современных авторов) приводятся умозрительно, вне какого-либо теоретического обоснования, выражают видение общественной миссии образования с позиции определенной социальной идеологии или парадигмы, лишь иногда сопровождаются немногими эмпирическими иллюстрациями.

Проблема функций составляет теоретический стержень социологии образования. Это не исключает, конечно, иных плоскостей анализа и теоретических конструктов феноменов образовательной сферы, но именно концепция институциональных функций образования может связывать множество других конструктов отраслевой социологии (в том числе микросоциальных) с общей архитектурой социологического знания, придавая новому социологическому знанию об образовании лучшую совместимость и операциональность.

В русле функций образования сливаются, по сути, любые социальные взаимодействия субъектов образовательной сферы.

Социологическое изучение таких взаимодействий целесооб-

разно вести в контексте функций образования, что позволит создать более целостную картину жизни образовательных общностей с точки зрения эффективности их образовательных программ или стратегий. Опираясь на концепцию функций, исследователи могут выходить за узкие рамки взаимодействия учителей и учащихся, традиционно изучаемого педагогикой и психологией, выходить в иные крупные сферы общества, с которыми образование связано своими функциями, в том числе в экономику, социальное неравенство, политику и культуру.

Новое социологическое прочтение категории «функция» и попытка придать ей значение концептуального кирпичика в теоретическом строении социологии образования оборачивается неожиданным, на первый взгляд, опровержением исходного смысла одного из популярных, вошедших в учебники дискурсов о якобы *явных* и *латентных* функций образования. Этот дискурс, восходящий к Мертону, часто используется для популяризации социологического взгляда на образование. Этот дискурс теряет под собой смысловое основание, как только социолог пытается теоретически сформулировать систему критериев *институциональной функции*, позволяющую операционализировать ее и довести формулировку любой функции до эмпирически измеряемых состояний.

Может ли теоретически устойчивым и продуктивным критерием дифференциации функций образования быть то, насколько ожидаемым (предписываемым) или неожиданным для кого-то оказывается то или иное *негативное следствие* образовательного процесса (как, например, привитие обучаемым покорности или их принудительное расслоение, разведение по разным образовательным потокам, *трэкам*). Ведь если гуманистически мыслящий социолог воспринимает приведенные выше примеры латентных функций как повод для критики, призыва к эгалитарной трансформации, исправлению образования, то для подлинных *заказчиков*, для *политического класса* буржуазного общества эти *латентные* (всего лишь не называемые публично) функции как раз и являются вполне ожидаемыми. Во многом именно ради них (ради более надежного социально-экономического расслоения индивидов через определенные образовательные программы, ради реальной стратификации знания, делающей его концептуальную часть доступной лишь элитам) экономические элиты согласны вкладывать государственные ресурсы в общественную систему образования.

Итак, если в социологии выстроить более строгую систему критериев операционализации и эмпирической интерпретации институциональных функций образования, то деление на *явные* и *латентные* функции теряет под собой научный и социально-практический смысл. В популярных дискурсах о явных и латентных функциях речь идет совсем о другом – о несовпадении *публичных задач* и *социальных ожиданий*.

Концепция институциональных функций играет методологическую, ориентирующую роль в социологии образования, не подменяя собой постановку других проблем и их рассмотрение на других уровнях исследования и теоретизирования. Эта концепция не ограничена структурным уровнем, отображает всю совокупность социальных взаимодействий в образовании, включая и микроуровневые. Она может дать импульс внутренним направлениям социологии образования и быть методологической основой интеграции их результатов в социологической теории образования.

Наиболее детальная модель функций образования опубликована двадцать лет назад в России, не встретив критических откликов [95]. Гипотетическая по характеру, она искала социально-исторические универсалии образования. Целесообразно продолжение дискуссии о теоретических предпосылках изучения институциональных функций образования, об области поиска функций и границах ответственности образования, о критериях функций и методах их выявления. Также важно уточнить практический потенциал концепции функций образования.

Концепция институциональных функций и представление о структуре системы образования дополняют друг друга [98: 171–211], очерчивая проблемное поле социологии образования и создавая теоретическую основу для интеграции материалов разных тематических исследований.

Поиск функций в контексте социальной практики

Смысл обращения к функциям образования состоит в определении области институциональной ответственности образования и его разных подсистем, оно также помогает теоретически реконструировать и практически выстраивать организационную структуру образования на всех его функциональных уровнях более рационально – от учреждения до государственного управления.

Так, если мы признаем участие системы образования в воспроизводстве профессионального состава населения как одну из функций образования, то можно считать недоразумением тот факт, что в структуре управления профессиональным образованием (от отдельных колледжей до региональных комитетов и федерального министерства) нет подразделений, ответственных за данную функцию и систематически изучающих потребности сферы занятости. Иными словами, система, игнорируя свои функции, не создала внутри себя *функционального* подразделения, предотвращающего колоссальные экономические, технические и человеческие издержки. Объёмы только человеческих издержек измеряются, вероятно, многими годами, вычеркнутыми из продуктивной жизни десятков миллионов людей, получавших престижное, но оказавшееся бесполезным в реальной жизни образование. Вузы в России сами определяли планы приема, исходя из своих корпоративных интересов, отсюда – перекосы в структуре выпускников, когда половина их трудится не по специальности и каждый шестой – безработный, притом, что в начальном и среднем профессиональном образовании была острая нехватка абитуриентов.

Если прислушаться к этому примеру, то организационная структура системы образования и ее сеть учреждений должны строиться в соответствии с корпусом функций. Отсюда разработка проблемы институциональных функций образования может и должна ставить под вопрос подходы и критерии управления, разоблачать корпоративизм в системе и в ее учреждениях [99]. Она поможет найти баланс ответственности за выполнение этих функций образования в связи с комплексом финансово-экономических и правовых норм в государстве.

В зарубежной литературе трактовки функций образования остались на уровне взглядов Дюркгейма, Парсонса и Мертона. Обычно упоминается несколько общих функций: социализация, культурная трансмиссия, социальный контроль, селекция и придание социального статуса [6]. Они указывают на миссию школы, но ограничены социальной сферой. В таком виде знание о функциях нельзя транслировать в образовательную практику и политику. В российской социологии интерес к институциональным функциям образования или утрачен, или не предполагает практического применения знания о функциях.

Итак, идея функциональности социальных институтов сохраняется, а изучение функций институтов пока остается в тени. Но не подлежит сомнению, что у двух феноменов и понятий – *социальный институт* и *функция института* – общая судьба. Эти понятия или концептуально оформляются и развиваются вместе, или отмирают, выпадая из научного оборота, и тогда под вопросом оказывается *социальный институт* как одна из базовых категорий социологии. Если социология откажется от разработки проблемы функций применительно к тем институтам, управление которыми государство берет на себя (образование, здравоохранение, социальная защита и др.), то эти институты остаются под жестким бюрократическим управлением и за рамками внимания ученых.

В России литература по образовательному менеджменту игнорирует проблему институциональных функций образования и ограничивает сам предмет образования лишь *процессом* передачи и усвоения некоторого объема опыта (раньше – знаний, умений и навыков, теперь – компетенций) или типовым представлением о *педагогической системе* (замкнутой стенами образовательного учреждения и не включающей общество, группы людей с различающимися статусами и отношениями) [86]. С точки зрения теоретической педагогики, общественная (а в социологической терминологии – социетальная) ответственность образования в главном не выходит за рамки такого процесса или такой системы и ее нормативно-правового регулирования, а потому образование как фактор поведения и судеб людей, вышедших за ворота школы, не рассматривается, не входит в предмет педагогики как области знания. Отсюда не случайны управленческая чехарда, пересмотры стандартов, компетенций, видов и форм ведомственной отчетности.

Каков же круг явлений, к которым относится проблема институциональных функций? Социологи в целом определяют образование как целенаправленную социализацию [20].

Хотя критерий целенаправленности сам по себе требует более строгой социологической интерпретации, он выделяет *образование* из массы спонтанных процессов *социализации*. Далее образование делится по критерию формальной организации на две сферы: публичное (формальное) и неформальное.

Формальное образование представлено школой и любыми программами, завершающимися выдачей сертификатов. Нефор-

мальное образование охватывает воздействия, порождаемые семьей, религией, медиа, рекламой, кинематографом и т. п.

Субъекты, целенаправленно включающиеся в процессы социализации, реализуют свои образовательные программы, отвечающие их социальным стратегиям. Программа предполагает цели и содержание социализации в определенной сфере, а также методы и исполнителей. Методы нередко бывают глубоко продуманными, с опорой на специальные исследования аудитории, замеры эффективности и т. п. Образовательная программа – системное основание любых целенаправленных социализирующих воздействий – от семейных или масс-медийных, повседневных и на первый взгляд жестко не спланированных, до долгосрочных и организационно регламентированных, как это практикуется в обучении в сложных профессиях. И если учреждения формального образования реализуют некий синтез публичных и скрытых программ, то программы неформального образования имеют часто скрытый характер, но также обеспечивающий легитимацию определенных ценностей, норм, стилей, практик. Так, материальным откликом на телерекламу рэп-культуры в передачах «Фабрика звезд» был рост продаж ее модных атрибутов в розничной торговле.

Скрытая образовательная программа насаждает определенные культурные типы, которые противоречат задачам публичных образовательных программ. Так, в противовес официально декларируемому набору социальных ценностей и норм (жизнь, здоровье, труд, справедливость, ответственность, правопослушность, патриотизм и здоровый образ жизни и т. п.) скрытые программы, действующие по принципам свободы выбора зрелищ и «не запрещено – значит, разрешено», насаждают противоположные ценности (насилие, риск, удача, независимость, индивидуализм). К сожалению, это нередко делается на средства граждан – налогоплательщиков. Публичные программы вынуждены затем преодолевать эффекты скрытых программ, в чем проявляются массовые скрытые институциональные и ценностные конфликты.

Критерием отнесения скрытых программ к сфере образования является выполнение ими общих функций, присущих институту образования в целом. Вслед за выделением общих функций возможен поиск специфических функций, качественно отличающих один сектор (сегмент) или уровень образования от другого.

Категория «функция» в применении к институту образования

Разногласия в определении функций образования объясняются тем, что социальная отдача образования часто отложена во времени и проявляется в массовых результатах, не поддающихся учету. То же самое можно сказать об отдаче *скрытых* образовательных программ. Но само понятие «функция» применительно к социальному институту заслуживает проработки по целому ряду вопросов: соотношения функций со смежными категориями, методов выявления функций, устойчивости или изменчивости функций, их специфичности как свойства конкретного института.

Некоторые функции образования могут не восприниматься общественным сознанием и наукой на каких-то отрезках истории, тогда по этим функциям не возникает социального заказа, они не переводятся и в статус задач системы образования. Но в особых социально-исторических обстоятельствах доминирующие группы и организации (элементы политической системы, хозяйствующие субъекты и т. д.) могут акцентировать некоторые функции, добиваясь их перевода в статус публичных задач образования. Значит, реализация функций опосредована социальной структурой, идеологией общества и его доминантных групп в экономике, политике, социальном развитии и культуре.

Язык социологии недостаточно разграничивает смежные явления в данной проблеме. Уточнение этих явлений и понятий было дано при описании взаимосвязи и различия функций, публичных задач, социальных заказов, ожиданий в сфере образования. Институциональная функция понимается как социально-историческая универсалия института [98: 212–227, 462–478].

Отбор парадигм и методов, необходимых для выявления институциональных функций, заслуживает тщательного обоснования, но в любом случае видится важным применение историко-сравнительного исследования, позволяющего определить историческую универсальность тех или иных характеристик института образования через выявление их повторяемости, типичности.

В литературе встречаются примеры чрезмерной детализации институциональных функций, когда без определения смежных понятий образования и воспитания (вероятно, под влиянием теорий педагогической поддержки) выделяются «социализационные функции образования» – общеобразовательная и общесоциальная

поддержка, поддержка профессионального самоопределения, социально-воспитательная активизация личностных ресурсов, профилактико-реабилитационная функция [106: 66], что не отвечает критерию универсальности, но отражает лишь специфические и локальные по своему характеру социальные заказы к образованию.

Чем вызвано многообразие теоретических представлений о функциях института образования? Вероятно, ответ на данный вопрос потребует дополнительного исследования, учета характера теоретических источников с применением аппарата формально-логического, сравнительно-исторического и дискурсивного анализа. Но одним из объяснений является отступление многих авторов от обязательного соотнесения собственной концепции с другими, существующими в той же предметной области.

В поисках функций образования обнаруживались его насущные или перспективные задачи в контексте определенной социологической или социально-политической парадигмы, но недостаточно выражалась его институциональная специфика. Попытаемся наметить и прояснить те стороны категории «функция», которые помогут выйти на более однозначное и разделяемое теоретическое понимание институциональных функций образования.

Примем функции как устойчивые направления воздействия образования на основные сферы общественного развития, но дополним: такому воздействию внутри этих сфер подвергаются их структуры, связи и действующие субъекты. Недостаточно обоснованным пока видится и метод теоретического выделения функций образования, где формулировки функций – гипотетический «продукт критического очищения» универсальных проявлений образования от концептуальных или идеологических штампов – суть ситуационных и краткосрочных в исторической перспективе характеристик сферы образования [98: 247–248]. Ясно, что в основе научного поиска функций лежит сравнительный и социально-исторический анализ, присущий в наибольшей мере теоретической традиции институционализма. Такой метод в совокупности с критерием эмпирической операциональности позволил выстроить наиболее полную, хотя и небесспорную, не исчерпывающую версию институциональных функций образования. Главным недостатком предложенной около двадцати лет назад концепции остается отсутствие опыта ее достаточно широкой эмпирической или социально-практической реализации.

Критерии институциональных функций образования

В определении функций образования как социального института и отдельных организаций, воспринимаемых в качестве его элементов, целесообразно наметить условия и рамки, чтобы избежать непродуктивных в теоретическом и практическом отношении результатов. Это особенно важно на данном этапе разработки проблемы функций образования, который отмечен предварительными теоретическими (логическими, гипотетическими) поисками и фрагментарной (индивидуально подбираемой) аргументацией. Эти поиски и аргументация не доведены пока до стадии комплексных исследований, позволяющих более уверенно измерять процессы функционирования и судить об обоснованности теоретических дискурсов в этой проблематике.

Во-первых, все элементы функциональной модели образования как социального института должны быть вполне совместимы с категориальным аппаратом социологии и, кроме того, выступать конструктивной базой для эмпирически измеряемых показателей функционирования образования, охватывающих своей совокупностью все реалии этого социального института. Важным в данном отношении является общесоциологическое определение (понятийная операционализация) образования как института. Такое общее определение вовсе не исключает иных специальных определений образования, с помощью которых могут вскрываться, в порядке углубления операционализации и эмпирической интерпретации, частные свойства этого социального института, например с позиции теорий культурно-речевых кодов или «навешивания ярлыков». Однако методологическое требование понятийной совместности таких поисков в рамках социологии при этом не отменяется.

Во-вторых, содержание формулировок функций образования должно выражать наиболее устойчивые характеристики данного социального института, соотносимые с его социально-историческими универсалиями. В этом – залог категориального отделения функций, имеющих значение исторически длительных проявлений института в обеспечении потребностей общества и его целостности в процессе воспроизводства, от сиюминутных и краткосрочных социальных заказов и, следовательно, деформации социально-теоретической конструкции института. В отношении данного критерия категории «функция» в литературе, со ссылкой на

мнение Мертона, встречается иное утверждение: функции института отвечают потребностям двух видов: во-первых, потребностям необходимости существования (якобы отличающихся постоянством) и, во-вторых, потребностям ситуационно-временного характера (следует понимать, отмеченным изменчивостью).

Для прояснения категории «функция» и ее возможностей в аппарате социологического исследования обратим внимание на две следующие стороны проблемы и соответствующей полемики вокруг этого понятия, требующие различения.

Функция как логически и эмпирически фиксируемый вид относительно устойчивой связи, поддержание которой обеспечивает целостность общества как системы, характеризующийся социально-исторической универсальностью, проявляющийся, как правило, всегда и везде в сфере образования. Функция – один из объективных параметров образования, позволяющий судить о его состоянии, динамике, масштабе и предмете воздействий института на общество как социальную, социокультурную систему.

Функционирование как процесс в границах того или иного вида устойчивой связи (функции). Содержание этого процесса, действительно, может меняться в том же смысле, что и содержание процессов социализации, в которых осуществляется воспроизводство разнообразных ценностей, норм, образцов деятельности.

Если следовать данному различению, то функцией образования, вряд ли подлежащей оспариванию, можно признать организованное в масштабах группы или сообщества воспроизводство определенных социальных типов культуры. Как известно, в разных конкретных социально-исторических ситуациях воспроизводству подлежали и подлежат разные (содержательно не совпадающие) типы культуры – национальная, крестьянская, религиозная, пролетарская, буржуазная и т. д. Но из этого вовсе не вытекает имманентное свойство *изменчивости* функций, поскольку меняется *содержание* функционирования, а не *вид* связи (то есть функция).

Пользуясь известной аналогией, можно утверждать, что отдельный орган организма (пищеварительный тракт, глаз, нервная система и пр.) как система в нормальной ситуации выполняет свои (одни и те же) функции вне зависимости от содержания процесса функционирования (состава пищи, цветности или степени освещенности, характера внешних или внутренних раздражителей).

Такое различие позволяет в физиологии выявить функции органов, отделив их от разнообразных проявлений содержания функционирования (*перерабатываемых* продуктов, условий, воздействий), а медицине – отслеживать патологические состояния (дисфункции) органа по значимым (постоянным) параметрам функционирования (то есть функциям органа) и поддерживать благоприятные для функционирования условия (оптимальное положение в структуре организма и взаимосвязи с иными органами, разрабатывать методики медикаментозной поддержки органов или хирургического вмешательства ради исправления структуры органа).

К прояснению категориального аппарата функций институтов все же следует стремиться. В противном случае классические термины и понятия социологии, с которыми связаны теоретические конструкции социальных институтов и социологии образования (как и иных теорий среднего уровня), будут зыбкими, неустойчивыми элементами столь же зыбких отраслевых концепций.

В-третьих, выделяемые функции должны служить специфической характеристикой данного социального института, выражать его сущность и в минимальной степени накладываться (или вообще не накладываться) на области характеристик других институтов. В противном случае мы можем столкнуться с нежелательными методологическими прецедентами – теоретическими ситуациями, в которых концепции отдельных институтов сливаются, смешиваются – в первую очередь через смешение характеристик их функций. Такое требование коренится в самой концепции социального института как относительно устойчивого комплекса норм и организаций, регулирующего удовлетворение определенной области потребностей общества и человека. С подобным требованием связано развитие не только социологии образования, но и иных социологических теорий среднего уровня.

Выполнение названного выше условия нарушает строй привычных суждений об институте образования, но оно все-таки возможно. Так, постановка вопроса о функциях образования с точки зрения социального воспроизводства (человека, культуры) может привести к выводу о том, что воспроизводство осуществляется всеми основными социальными институтами. В рамках воспроизводственной парадигмы все институты тем или иным образом выполняют некий общий набор функций: они удовлетворяют потреб-

ности индивидов и групп, осуществляют социализацию и социальный контроль, дифференцируют сообщество и воспроизводят определенные элементы культуры, обеспечивая интеграцию общества как социальной системы и поддерживая ее целостность. Исследование этого пласта функций может привести к заключению, что социальные институты отчасти дублируют друг друга, распространяя свои функции в масштабе всего социума.

В таком случае утверждение типа «функцией образования является воспроизводство культуры» вряд ли выражает специфику данного института. В конкретной социальной ситуации воспроизводство культуры осуществляется одновременно властью, экономикой с ее структурами организации и разделения труда, семьей, религией и т. д. Целью же социологического изучения функций образования является выделение таких его параметров, которые выражают его собственную институциональную специфику. Их выявление позволит не только развить адекватную теоретическую концепцию социального института, но и выработать в сфере управления специфические для данного института критерии эффективности и модель оптимального организационного строения (учитывающую собственные функции института).

Отсюда формулировки функций института образования должны в минимальной степени накладываться на области функциональных характеристик иных институтов. Однако, по-видимому, полностью избежать пересечения, наложения формулировок в теоретической интерпретации функций разных институтов вряд ли удастся. Это связано, во-первых, с тем, что в социальной действительности объективно проявляется своеобразная «дополнительность» ролевых структур и институтов как нормативных комплексов, регулирующих взаимодействия людей в одних и тех же сферах их жизни. Во-вторых, в социально-теоретическом отражении функционирования разных институтов также пока не достигнуто строгое разграничение соответствующих структур и процессов. Так, в контексте процессов социализации личности может обнаруживаться известная интерференция функций применительно к институтам семьи, религии и образования. В концептуальном плане абсолютное разграничение их функций недостижимо. Это все же не снимает задачи выработки концепции функций любого института, в том числе института образования.

В-четвертых, функциональная модель образования не должна

страдать излишним лаконизмом, общетеоретическими определениями вроде тех, что обычно заимствуются из зарубежных, даже современных работ. Формулировки конкретных функций должны обладать ясной понятийной операциональностью в системе категорий социологической науки, но главное – поддаваться эмпирической интерпретации. Так возникает ценная возможность выхода теоретических конструктов в область эмпирических измерений, прикладного исследования, практико-ориентированных решений на основе концепции институциональных функций образования.

Таковы общие методологические замечания, учет которых позволит, по нашему мнению, приблизиться к более строгому социологическому пониманию функций института образования в обществе. Хотелось бы надеяться, что социологи, ведущие эмпирические исследования проблем образования, с пониманием отнесутся к обозначенной проблеме функций, будут находить возможность встраивать ее в свои исследовательские концепции, что позволит верифицировать и корректировать модель функций образования в отраслевой теории. Тогда социология образования сможет приблизиться к тому уровню знания, на котором, по мысли Мертона, трактовка функции служит определению структуры организации и ее эффективности, а сама социология образования не будет замыкаться лишь в запоздалой критике бюрократически вырабатываемой образовательной политики.

Пока же впечатление таково, что в социологии образования возникают новые очаги концептуальных разработок, при том, что системообразующие конструкты и концепции отраслевой теории остаются основательно не проработанными. При недостаточной ясности в этих базовых конструкциях вряд ли можно надеяться на преодоление теоретического кризиса в современной социологии, в том числе ее отраслевых направлениях.

Системный характер функций образования

Функции образования в обществе в целом лежат в русле функций культуры, поскольку образование является одним из институтов сферы культуры. Они носят объективный и системный характер в силу, по крайней мере, трех обстоятельств.

Во-первых, функции реализуются сложной, многоуровневой, разветвленной сетью формальных организаций, имеющих давние,

устойчивые социальные связи как друг с другом, так и с другими институтами (властью, семьей, наукой, культурой, экономикой).

Во-вторых, функции образования находятся под социальным, государственным контролем в той мере, в которой общество и группы вырабатывают и одобряют более или менее целостную концепцию сети образовательных организаций, обеспечивают ресурсы для ее развития.

В-третьих, эти функции распространяются на все уровни общественной жизни (индивидуальный, групповой, социетальный).

Взаимодействия системы образования с другими институтами носят двусторонний характер. Она сама реагирует на динамику других институтов, изменяя свою структуру или содержание в соответствии с изменяющимися условиями. Это реагирование носит также функциональный характер, но, как замечали еще классики социологии, является чаще всего запаздывающим.

Воздействие образования на другие подсистемы и институты общества теперь рассмотрим с применением понятия *функция*.

Функциональная модель образования не должна страдать излишним лаконизмом, как в версиях Дюркгейма или Парсонса. Все ее элементы должны быть совместимы с категориальным аппаратом социологии и обладать теоретической операциональностью, а также выступать конструктивной базой для эмпирической интерпретации и измерений функционирования образования, охватывающих своей совокупностью все реалии этого института.

Исходя из системного характера функций образования, можно обозначить эти функции как наиболее устойчивые направления воздействия образования на основные сферы общественного развития. Приводимые ниже положения вытекают из социально-философского и социально-исторического анализа, социологических наблюдений. Отчасти они повторяют или развивают положения, сформулированные ранее в социологической литературе, и являются продуктом критического очищения от концептуальных или идеологических штампов, переосмысления социальной сущности образования. Функции образования отделены от его публичных задач, носящих обычно локальный или кратковременный характер, то есть характеризуют социально-исторические универсалии системы образования как института.

Функции образования в экономической сфере

Формирование профессионально-квалификационного состава населения. Данная функция системы образования имеет две основные грани: количественную и качественную.

В количественном плане система образования отвечает за **формирование профессионально-образовательного состава населения.**

Система формального образования воздействует на эту профессионально-квалификационную структуру тем, что воспроизводит профессиональные отряды и слои. Но такое воспроизводство на практике не бывает идеальным. Система образования, в силу институциональной и организационной инерции или ошибок управления, корпоративизма, может вести к перепроизводству отдельных отрядов профессионалов. В сфере занятости высшее образование требуется в среднем на каждом двенадцатом рабочем месте, среднее профессиональное образование – на каждом пятом рабочем месте. Перепроизводство высококвалифицированных работников – отчасти негативное явление в социальной и экономической сферах жизни общества.

Противоположная тенденция выражается в том, что система образования недопроизводит специалистов некоторых профессий или квалификационных уровней. В таком случае усиливается приток в профессию людей без профильной подготовки, входит в массовую практику обучение профессии на рабочем месте (не дающее системы базовых теоретических знаний и творческих навыков).

Обе тенденции негативно влияют на социально-профессиональную структуру общества.

Их наиболее наглядные последствия – *эрозия профессиональной культуры, размывание* квалификационного состава профессиональных групп, принижение профессиональной ответственности, распространение непрофессиональных критериев (личной преданности) в оценивании работников и их социальном продвижении.

Вторая, качественная сторона этой же функции обеспечивает **формирование производственных качеств работников.** Она осуществляется преимущественно учреждениями профессионального образования. Но производственные качества могут развиваться в трудовой допрофессиональной и непрофессиональной деятельности. Нельзя недооценивать и роль общеобразовательной

подготовки, во многом формирующей творческий потенциал будущего работника. Согласно статистике, производительность труда и инновационная активность работника повышается с ростом его общего образования.

Под влиянием соответствующих ожиданий в советской концепции обязательного образования и образовательной политике в свое время возобладал *интеллектуализм* – стремление передать учащимся максимальный объём знаний основ точных наук (математики, физики, химии), что подчас происходило в ущерб гуманитарному образованию.

В образовательной политике особое значение придавалось достижению статистического соответствия между формально-квалификационными характеристиками должностей, рабочих мест, созданных в экономике, и квалификационным составом трудоспособного населения и занятых работников. На практике, однако, такое соответствие не всегда достижимо. Кроме того, некоторое превышение образовательного уровня работника над требованиями рабочего места играет роль стимула к творчеству, но оно же, проявляясь на фоне социально несправедливого экономического расслоения, может усиливать противоречие между притязаниями обладателя избыточного образования и ожиданиями окружающих его людей, вести к конфликту. Оба аспекта заслуживают внимания с теоретической и социально-практической точек зрения и с позиции разных наук.

Формирование потребительских стандартов населения. Влияние образования на экономическую сферу выходит за рамки производственных аспектов, касается процессов потребления благ (информации, материальных и культурных ценностей, природных ресурсов) и, как следствие, сказывается на социальном развитии. Эта функция всегда была свойственна образованию, достаточно вспомнить библейские заповеди об умеренности потребления или обширные предписания русского Домостроя по индивидуальному потреблению. Данная функция определяет содержание неформального образования в семье и соседском сообществе.

Система образования может привносить в социальные, материальные и духовные потребности научно обоснованные и рациональные стандарты. Тем самым она содействует становлению ресурсосберегающей экономики, стабильной и благоприятной среды

человека. Но в условиях рыночной экономики такая функция образования противостоит интересам частного бизнеса, воплощаемым в агрессивной коммерческой рекламе со скрытой установкой «потребляй больше!». Эта реклама воспроизводит *консюмеризм* – разновидность массовой культуры в *обществе всеобщего благоденствия*, где критерий прогресса – разнообразие, объём и дороговизна потребляемых благ.

Примером формирования потребительских стандартов служит введение учебных курсов по вопросам экологии и охраны природы, здорового питания и личной гигиены, безопасности жизнедеятельности, прав граждан и потребителей и др.

Привлечение экономических ресурсов для целей системы образования. Система образования – один из крупнейших потребителей общественных ресурсов в современном обществе. Она привлекает и расходует экономические (материальные, финансовые и др.) ресурсы, без чего ее функционирование невозможно. Источники таких ресурсов различны, от госбюджета до частных инвестиций и платных услуг, но они указывают на конкретный характер *зависимости* системы образования от других социальных институтов и организаций.

Функция *привлечения ресурсов* отражается на содержании и формах образования, и в этом проявляется взаимосвязь институциональных функций и целостность системы образования в данном обществе. Так, опора преимущественно на госбюджет порождает тенденцию унификации, а экономическая ориентация образования на деловые круги, на спонсорские средства ведет к усилению автономии образовательных структур в вопросах содержания и технологии их деятельности. С переводом школ на местный бюджет активизировалась разработка регионального и местного компонента в содержании образования.

Особой стороной этой функции стало «зарабатывание денег» образовательными организациями разных уровней и типов. Она, по сути, выражает либерально-рыночную ориентацию на образование как услугу и вместе с экспансией «права выбора» ведет к сегментации (разграничению внутри системы) образования и ослаблению такой его миссии, как формирование духовно-нравственного облика новых поколений и социальная интеграция общества в условиях социально-экономической дифференциации населения. Коммерциализация образования в целом негативно

встречена учеными и педагогическим персоналом отрасли, но оказывается в перечне показателей эффективности ее организаций, применяемой руководством системы образования.

Внутреннее распределение экономических ресурсов.

Система образования в лице соответствующих органов управления (министерств, региональных органов образования, ассоциаций) распределяет привлеченные средства между регионами, внутренними подсистемами, учреждениями, подразделениями, должностями, программами и проектами. В результате распределения обеспечиваются ресурсами разные направления деятельности, в том числе вне рамок образовательного процесса (поддержка коммерческих, исследовательских и иных структур, служб безопасности, социальная помощь учащимся и сотрудникам, содействие подшефным, благоустройство детских площадок, организация детского отдыха, премирование менеджеров и пр.).

Утверждающаяся в системе образования организация распределения ресурсов, обусловленная в главном нормами экономической жизни в обществе (и, рассуждая шире, господствующим способом производства), может усиливать социальное неравенство из-за того, что некоторые подсистемы образования недополучают нужные ресурсы. Так, детские сады при переводе их на местный бюджет могут закрываться или оказываются не в состоянии поддерживать должный уровень дошкольного образования. Дети, лишенные дошкольной подготовки, в последующем часто не способны осваивать образовательные программы начальной школы и переводятся в классы коррекции. Вряд ли нужно комментировать личностные и социальные последствия такой практики распределения ресурсов.

Система образования способна модифицировать внутренние критерии экономического стимулирования и вносить такие поправки в систему оплаты труда своего персонала (или социальной поддержки учащихся), которые могут повлечь изменение социально-экономического статуса работников (учащихся).

Распределение экономических ресурсов во многом обусловлено характером социальной организации образовательных учреждений или их сети. Социальная обусловленность распределения оказывается даже более существенной, чем экономико-нормативная, ведь в образовательной деятельности экономические критерии не имеют прямого применения, за редкими исключениями. На

первый план чаще выдвинуты критерии, ставшие нормативным продуктом группового соглашения определенных профессиональных групп данной отрасли.

Нередко система образования в таком распределении действует как бы вопреки здравому смыслу. К примеру, система педагогического образования в СССР выпускала учителей в заведомо завышенном объёме, в 3 – 4 раза выше потребности в замещении выбывающих работников и расширении сети образовательных учреждений. Это в экономическом плане сдерживало рост доходов учителей, решение их жилищных проблем, техническое перевооружение школы. Другим современным примером распределения, противоречащим интересам всей системы образования, служит ежегодное выделение многомиллиардных бюджетных субсидий (Постановление Правительства РФ № 281–р от 17.02.2017) немногим ведущим университетам страны на цели повышения их позиций в международных рейтингах высшего образования («Проект 5–100») и зарубежных показателей их публикационной активности [94]. При таком избирательном субсидировании не улучшается финансовое положение в подавляющем большинстве вузов, а «счастливчики» – получатели субсидий, будучи и так преуспевающими в экономическом плане корпорациями, подчас не в состоянии освоить получаемые ресурсы. Общественная результативность подобных субсидий совершенно неясна. Этот же пример позволяет поставить вопрос о том, не является ли такой приоритет распределения общественных ресурсов (тем более, в условиях их дефицита) признаком государственного лоббирования коммерческих интересов зарубежных рейтинговых агентств и регистрационно-публикационных систем?

С точки зрения социологии, возникает вопрос о том, какие социальные и политические механизмы действуют в распределении экономических ресурсов в системе образования. Какие статусные группы в системе образования оказывают решающее влияние на эти механизмы? Эти вопросы являются центральными для социологического понимания закономерностей системы образования.

Социальные функции системы образования

Гомогенизация общества через организованную социализацию индивидов. Функция гомогенизации была впервые специ-

ально рассмотрена Эмилем Дюркгеймом. Она обеспечивает в обществе, переживающем социальную и культурную дифференциацию, устойчивое воспроизводство относительно единой системы социальных норм и существенного знания при организационной поддержке со стороны образовательных общностей и учреждений.

Формирование и воспроизводство образовательных общностей. В сфере образования всегда происходит формирование и воспроизводство образовательных общностей, внутри которых индивиды взаимосвязаны практической включенностью в образовательные процессы и особым ценностным отношением к образованию и знанию. Такие общности складываются внутри сферы образования и вокруг нее, их примерами служат разнообразные профессиональные, родительские, ученические и другие общности, которые так или иначе, прямо или косвенно участвуют в осуществлении, обеспечении или направлении образовательной деятельности. Они занимают свое особое место в социальной структуре общества, реально влияют на функционирование системы образования через каналы социальных заказов и поддержку определенных образовательных стратегий (траекторий).

Активизация социальных перемещений. Активизация социальных перемещений – все более зримая функция образования. Она актуализируется в современном обществе по мере того, как в социальной структуре все большее количество достижимых статусов оказывается в зависимости от формально-квалификационных характеристик (то есть во многом – от образовательных достижений) индивидов.

Образование стало одним из массовых каналов социальных перемещений, как правило, ведущих индивидов к более сложным видам труда, более высоким доходам и престижу. Но реальным началом этого процесса было утверждение системы государственной сертификации в разных видах профессиональной деятельности и становление соответствующих образовательных структур.

В разных странах начало этого процесса датировано разными эпохами. В России он связан с реформами Петра I, повлекшими рождение системы профессионального обучения и образовательного ценза для занятия должностей в технических отраслях и на государственной службе. Этот ценз постепенно вытеснял критерий сословности и статусные признаки наследуемого или приписываемого характера.

Социальные перемещения через каналы образования – одна из главных предпосылок становления более открытой социально-классовой структуры общества, его движения к эгалитарным ценностям и нормам социальной жизни, к смягчению или даже стиранию неблагоприятных различий в условиях социального развития разных слоев и групп людей. Таково было реальное влияние образования на процессы в социально-классовой структуре советского общества, когда пополнение квалифицированных отрядов физического и умственного труда обеспечивалось в значительной мере именно за счет восходящих перемещений. В СССР кадровое формирование корпуса ИТР и гуманитарной интеллигенции обеспечивалось на две трети за счет выходцев из рабочих и крестьянских семей [112], а в развитых капиталистических странах тогда же – лишь на 15 – 25 процентов.

Но абсолютизировать восходящее направление социальных перемещений, связанных с высоким уровнем образования, нельзя. В современных российских условиях труд выпускника университета на должности учителя или врача оплачивается за ставку на уровне чуть выше прожиточного минимума, не дающего экономической самостоятельности и шансов создания собственной семьи. Достижение наивысшей в стране научной квалификации (степени доктора наук) и должности профессора университета означает в экономическом плане лишь приближение к среднему уровню денежных доходов в экономике региона и весьма ограниченные финансовые возможности семьи.

Столь незавидные перспективы обусловлены отсутствием государственного контроля процессов экономического расслоения населения, которые по своей глубине и остроте не знают аналогов в современном мире. Дневной заработок члена Правления Сбербанка России в 2017 году составил 2 млн. рублей, что близко к пятилетнему объему зарплаты профессора провинциального вуза. По данным, приведенным академиком РАН М. К. Горшковым на V Всероссийском социологическом конгрессе (Екатеринбург, УрФУ, 19–21 октября 2016 г.), величина децильного коэффициента экономического неравенства в России составляет официально 13, а реально превышает 20 и достигает 40 в мегаполисах.

Образование не только помогает социально-профессиональным перемещениям. Оно также обуславливает перемещения инди-

видов в социально-демографической структуре (системе расселения и семейно-брачной структуре). Массовая молодежная образовательная миграция ведет к концентрации населения в мегаполисах и больших городах. Гораздо острее нуждаются в выпускниках сельская местность, малые города и поселки, военные гарнизонные городки и т. п. Образование влияет на формирование брачных установок личности и семейно-брачного статуса, что проявляется в более высокой частоте браков между представителями одной профессии или образовательного слоя (например, между учителями и кадровыми военными, между врачами, между студентами одних и тех же специальностей).

Социальная селекция. В системе формального образования на определенных ее уровнях, так или иначе, осуществляется разведение индивидов по образовательным потокам (видам, направлениям, специализациям образовательной подготовки). Такое разведение отчасти объективно обусловлено тем, что общественное производство и многие сферы общественной жизни требуют стандартизированной подготовки по отдельным профессиям и квалификациям. Формальное разделение нередко сочетается с неформальным (соответственно, в английском обозначаются *streaming*, *tracking*). Неформальное разделение может проявляться, например, в особом порядке размещения обучаемых в классной комнате, в неравном внимании (объеме уделяемого времени со стороны учителя) и распределении моральных поощрений в образовательном процессе и др. Все эти признаки социальной селекции становятся очевидными по материалам объективных исследований (хронометраж межиндивидуальных взаимодействий, фиксация и контент-анализ вербальных коммуникаций в классе).

В американской социологии образования авторы иногда образно уподобляют механизм и процесс такого разведения людей по потокам действию автоматического монетоприемника. В нем имеются прорези разных размеров и конфигураций, от индивидуального соответствия которым и зависит якобы попадание человека в тот или иной поток.

В качестве формального обоснования трэкинга служат характер и уровень интеллектуальных способностей, проявляемые детьми в неравной мере в образовательном процессе. Для их выявления используются системы учебных тестов, но для зачисления в

определенные потоки также могут учитываться личные рекомендации, выдаваемые педагогами, родственниками или спонсорами. Но и учебные тесты, как доказано многочисленными исследованиями, всегда характеризуются определенным культурным контекстом, и действительное восприятие обучаемыми такого контекста зависит от соотношения доминантной культуры (на которой всегда построены тесты) и культурных особенностей среды первичной социализации обучаемого. Чем больше дистанция между этими социально-культурными типами, тем меньше вероятность того, что тестируемые успешно справятся с заданиями теста.

Специальные исследования позволили доказать, что социально-культурные особенности учащихся отражаются и в неодинаковом внимании к ним со стороны учителей. Больше внимания и поощрений от учителя в среднем достается тем, кто лучше вписывается в требования доминантной культуры, им же отводятся и более престижные роли в коллективе. То есть культурные различия оказываются одним из факторов того, насколько быстро проявятся и успешно разовьются способности учащихся в системе формального образования, насколько интеллектуальный и личностный профиль учащегося будет соответствовать предъявляемым стандартам. Кроме того, в особо престижных направлениях образовательной подготовки решающим условием становится способность платить за дорогостоящее обучение. Поэтому неудивительно, что попадание индивида в определенный образовательный поток часто обусловлено социальным или экономическим положением ребенка, чаще – его родителей.

Воспроизводство социальных групп и слоев, принадлежность к которым обусловлена образовательными сертификатами. Школа (система формального образования) дает индивидам неодинаковое содержание подготовки. Считается, что она обеспечивает развитие у индивидов способностей и навыков, соответствующих особым социальным и профессиональным функциям и ролям. Это развитие подтверждается выдачей сертификатов установленного образца, обладание которыми является условием занятия соответствующих мест в системах разделения труда и социальной стратификации, действующих в обществе. Только обладая подобным документом, можно войти в состав определенных социальных групп (формальных или неформальных).

Замещение родителей, социальная поддержка учащихся.

Социальная поддержка обучаемых, большинство из которых находится в детском или подростковом возрасте, была и остается функцией образования. Если на протяжении многих веков она была продолжением традиционной опеки старших над младшими, то в последующем больше связана с ориентацией общества на создание равного доступа к образованию для выходцев из разных слоев общества и комфортной среды в образовании. Эта поддержка оказывается на сравнительно длительный период пребывания их в стенах образовательного учреждения. Ради нее создаются специализированные организационные и ролевые структуры, напоминающие или целенаправленно воспроизводящие домашнюю обстановку – питание, общение и развлечение, спальни, медицинское обслуживание, игровые помещения, оборудованные места для подвижных занятий вне помещений и пр. В выполнении этой функции образование, в особенности допрофессиональная школа, воспроизводит ролевую дифференциацию полов, присущую семье: обучаемые теснее взаимодействуют с женщинами, хотя именно мужчинам принадлежит большинство руководящих должностей в системе образования.

Функции образования в сфере культуры

В социально-культурной сфере образованию принадлежит, несомненно, центральная роль в сравнении с другими институтами культуры. Большинство социальных философов и социологов, как и столетие назад, указывает, что образование обеспечивает передачу культуры младшим поколениям и в определенном смысле воспроизводит культуру. Это утверждение справедливо лишь в глобальном аспекте, в предельно общем плане.

Если рассмотреть культурные функции образования с позиции индивида, то окажется, что ему, в лучшем случае, передается лишь некоторая часть национальной и минимальная часть мировой культуры. Невозможно свести все пласты и отрасли культуры к объёму нескольких адаптированных учебных дисциплин и соответствующих им учебников. Вернее было бы признать, что через общеобразовательную школу индивиду преимущественно передаются основные элементы стержневой культуры (the core culture) или доминантной культуры.

Социальные параметры трансляции культуры через образование традиционно составляют главную проблематику в социологии образования. Как установили в результате специальных эмпирических исследований некоторые авторитетные авторы (П. Бурдьё, Дж. Коулман), образование также воспроизводит и всю гамму социально-культурных различий в обществе, то есть культурных различий между представителями разных социальных групп.

Воспроизводство определенных социальных типов культуры. Воспроизводство определенных социальных типов культуры (этнических, исторических, локальных, региональных, групповых) и их составляющих – систем ценностей, норм и способов деятельности – ведущая функция образования в сфере культуры. Через профессиональную и высшую школу в более развернутом и полном виде передается и профессиональная культура во всем многообразии ее типов. Профессиональная школа в этом контексте придает профессиональному знанию свойство технологичности. Образование преобразует профессиональный опыт в формализованные когнитивные конструкции, благодаря которым возможно его систематизировать, по-новому компоновать, транслировать и накапливать в возрастающих объёмах.

При высокой технологичности профессионального знания процессы его передачи становятся более динамичными, массовыми, открытыми. Благодаря системе образования сокращается социальное время, затрачиваемое на освоение профессиональной культуры. Это же условие ускоряет и развитие самой профессиональной культуры. В пестром мире профессий лишь благодаря обретению такой технологичности профессиональное знание может успешно накапливаться и транслироваться к тем социальным общностям, которые стремятся к его освоению. Тем самым образование способствует становлению более открытой социальной структуры общества, превращает профессиональную культуру в предмет международного обмена.

Одним из проявлений этой же функции является и воспроизводство школьной субкультуры (вузовской, академической), исследование которой с 1950-х годов составляет важную часть проблемного поля социологии образования.

Образовательные общности, в отличие от других, являются одновозрастными. Вероятно, что и культурный конфликт поколений, являющийся неотъемлемой приметой нашего времени, связан

с этой особенностью. Система образования, охватывая главным образом молодежь, оказывается питомником определенной субкультуры, органичной частью и системообразующей ценностью которой стал непрерывный процесс обновления интеллекта и навыков деятельности.

Основная повседневная деятельность учащегося, его статус и формальное оценивание в микросреде как раз и обусловлены динамикой обновления интеллекта и развития навыков. Это обновление (усложнение деятельности от класса к классу с каждым новым годом обучения) и становится главной частью и принципом школы. Старшие же поколения практически исключены из процессов организованного обновления интеллекта, поскольку и общественная система образования еще не приобрела необходимого свойства непрерывности. Ценность этого обновления не свойственна большинству старших, поскольку не предполагается характером трудовой деятельности.

Таким образом, межпоколенные противоречия в культуре связаны не только с различиями в образе жизни или традициях, но в большей степени со сквозной установкой на обновление интеллекта как ведущего вида деятельности молодых людей и приоритетной ценности школьной субкультуры.

Инновации в сфере культуры. Социологи-функционалисты первыми указали на то, что образование не только воспроизводит элементы культуры, но и осуществляет инновации в сфере культуры. Эта функция выражает диалектическую противоположность институциональной функции воспроизводства социально-культурных типов. В широком социально-историческом смысле образование поддерживает культурные инновации, но в конкретно-историческом плане встречается и прямо противоположное движение – противодействие образования отдельным инновациям.

Социологический подход позволяет уточнить сущность культурной инновации через образования. У этой функции есть две взаимосвязанные предпосылки – культурная и социальная.

С точки зрения первой из них, общественная система образования транслирует лишь некоторую часть инноваций, достигнутых в сфере науки, искусства, права, религии и других институтов культуры. Для этого она отбирает и облекает эти избранные инновации (нормы, информацию, технологии, ценности) в формы учебных материалов.

Та избирательность, с которой в образовании осуществляется отбор и трансляция инноваций, указывает на социальный характер организации образования и на его конкретно-исторические взаимосвязи с другими институтами или социальными группами. Как правило, получают поддержку те инновации, которые в целом лежат в русле *стержневой культуры* и не представляют опасности для целостности данной социальной организации (или стабильности ее управленческой структуры). В отношении других инноваций система образования может служить своеобразным заслоном, препятствующим их дальнейшему распространению в обществе. В этом проявляются нетождественность культурных интересов разных социальных групп и социальная обусловленность инновационного функционирования образования.

Формирование и воспроизводство общественного интеллекта (менталитета, отраслей и социальных технологий интеллектуальной деятельности). Данная функция включает в себя некоторые положения, сформулированные еще во времена Дюркгейма, а именно: образование распространяет и воспроизводит комплексы существенных знаний через процесс учения, прививает индивидам познавательные навыки (интеллектуальные технологии). Она соответствует собственной закономерности развития института образования, выражающейся в непрерывной интеграции учреждений и процессов образования. Общественная система образования, начиная с момента ее зарождения, все больше сама превращается в сложный, многоотраслевой комплекс, главным предназначением которого является не просто передача знаний, но воспроизводство общественного интеллекта.

Существенное знание уже практически нигде не сохраняется в виде отдельных фактов или их случайных наборов, а обретает формы относительно целостных и самостоятельных когнитивных комплексов (школьных предметов, академических и научных дисциплин, методологий и теорий, профессионально-квалификационных стандартов). Благодаря этому знания становятся более технологичными, удобными для накопления, стандартизации, конструирования, контроля, хранения, передачи, интеграции с другими когнитивными комплексами.

Частным примером этой функции стали процессы концентрации, воспроизводства и развития образовательных технологий.

Само образование и есть одна из технологий интеллектуальной деятельности. Ее центральными процессами (звеньями) являются отбор и дидактическая организация информации для учебного процесса, контроль над выполнением образовательных стандартов. Данная функция имеет социальную обусловленность потому, что отбор осуществляется практически каждым работником образования индивидуально на основе его социальных, профессиональных и культурных ориентаций, но формально отбор регламентируется самой организацией образования и контролируется его управленческой структурой. Функция реализуется в директивном характере стандартов содержания учебной информации и форм ее организации (методическом и дидактическом обеспечении).

Все большее количество ученых высказывает мнение, что именно эта функция сыграет ключевую роль в темпах цивилизационного прогресса в ближайшем будущем и что уже сегодня она превращается в один из факторов международного соперничества. Транснационализация образования стала одним из современных средств геополитики мировых финансовых элит.

Подтверждением такого мнения можно считать попытки индустриальных государств установить контроль над развитием образовательных комплексов в разных зонах мира посредством передачи в другие страны своих образовательных технологий или специальной разработки моделей образовательных систем для других стран. В таком случае в образовании и в общественном интеллекте возникает и закрепляется зависимость реципиента (получателя образовательных технологий) от донора (их разработчика и распространителя). Технологическая зависимость в образовании является даже более глубокой в сравнении с технологической зависимостью в материальном производстве, поскольку она вносит глубинные изменения в *элементную базу* общественного интеллекта, в функционирование национальной культуры, в формирование количественных и качественных показателей профессиональной структуры, в стандарты по профессиям, в правовую и политическую культуру страны-реципиента [65]. Эта зависимость, как и технологическая зависимость в материальном производстве, при прочих равных условиях обеспечивает гарантированное опережение и превосходство донора в качественных показателях общественного интеллекта и служит долговременным источником

прибыли для страны-донора, например, в виде оплаты, поступающей за массовое обучение иностранцев.

Передача образовательных технологий может осуществляться в форме студенческого или научного обмена, в интеграции стандартов образования (когда национальные стандарты упрощаются и подстраиваются под привнесенные образцы, программы и продолжительность подготовки существенно укорачиваются, как в случае с реализацией Болонской декларации в России), а также в форме целевой разработки моделей образовательных систем (или моделей их реформирования) для возможных стран – потребителей. Подобные целевые разработки осуществляются на средства правительств или международных организаций, а их потребителями стали многие молодые государства.

Но даже страны, имеющие давние традиции в развитии собственных систем образования, как Россия, могут попасть в число реципиентов и, таким образом, оказаться в интеллектуальной зависимости. Это становится тем более вероятным в периоды экономических или политических кризисов, когда государство и общество отчасти утрачивают контроль над концептуальным развитием образования или не в состоянии обеспечивать систему образования необходимыми ей кадровыми, техническими, информационными или технологическими ресурсами, в то время как части политической и интеллектуальной элиты выполняют внешний заказ, по сути, навязывают в государственной образовательной политике якобы прогрессивные интеграционные модели, о чем с тревогой писали ведущие ученые России [93].

Не стоит строить иллюзий насчет взаимовыгодного характера транснационализации образования, поскольку она, применительно к зависимым странам, сопровождается ослаблением их культурных традиций, национальных и местных научных школ, «утечкой мозгов», утверждением информационной зависимости и внешнего контроля над каналами новой и ценной информации, усилением потребительской ориентации в ущерб творческой в сфере интеллектуальной деятельности, затратой колоссальных бюджетных средств и усилий миллионов людей на якобы прогрессивную модернизацию образования [69].

Транснационализация образования в русле капиталистической глобализации лишь сопровождает процессы транснационализации капиталов и поддерживает их, облегчая проникновение и

господство капитала и капиталократии в новых странах, на новых рынках, в новых сферах развития общественного интеллекта.

Современные исследования обращают внимание на «обескровливающий» характер политики транснациональных корпораций и банков в сфере профессионального образования [119; 115].

Функции образования в социально-политической сфере

Формирование личности гражданина составляет один из приоритетных интересов государства и социальных групп. Обязательным компонентом *содержания* в любой системе образования являются основополагающие ценности и нормы правового и политического поведения своего общества и государства. Этот компонент выступает в виде курсов права, иногда – уроков Конституции страны, но чаще он связан (в той мере, в которой образование контролируется государством) с характеристиками политической культуры социальных групп, диктующих конкретные направления и средства экономического и социального развития в данном обществе. Поэтому системе образования принадлежат особые функции в социально-политической сфере.

Привитие образовательным общностям приемлемых правовых и политических ценностей и норм, способов участия в политической жизни. Данная функция характерна именно для формального государственного образования, но проявляется и в неформальном.

В системе образования подчас находят неформальное или даже формальное одобрение отдельные альтернативные типы культуры или культурные стили, но вряд ли есть такие примеры, когда институт образования не противодействовал правовым или политическим девиациям. Из-за важности этой функции образование нередко считают инструментом политического господства и подавления [62: 274–297]. Неслучайно любой новый утверждающийся политический строй стремится установить контроль над содержанием образования или создает свою новую школьную систему. Осознание этой функции ведет к идеологизации формального образования. В этом плане формальное образование обеспечивает другую, близкую по содержанию функцию.

Поощрение законопослушного правового, политического поведения, воспроизводство государственной (ведущей) идео-

ЛОГИИ. Социальные группы, являющиеся носителями альтернативных политических и правовых идеологий, стремятся либо учредить альтернативную школу, либо внести в существующее образование собственные системы правовых и политических ценностей. Школа становилась объектом социальных движений и даже политической борьбы в тех исторических ситуациях, когда стабильность политического режима оказывалась под определяющим влиянием правового сознания масс.

В системе образования не существует идеологического вакуума, она не бывает стерильной в идеологическом отношении. В содержании знаний, транслируемых через массовую школу, всегда представлены ценности, отражающие теоретический уровень политического сознания групп, то есть идеологию.

В формальном образовании всегда утверждается идеологический контроль в той или иной форме. Он мог прежде выступать в форме школьных или вузовских парткомов или, как ни странно, в более современных установках на *деполитизацию* или *деидеологизацию* образования, служащих лишь вытеснению прежней ведущей идеологии при активном насыщении новыми идеологическими установками (либерализм, индивидуализм, интеграция в интеллектуальные технологии и структуры капиталистической глобализации и т. п.) всех каналов неформального образования.

В действительности вряд ли когда-либо возможно установить тотальный идеологический контроль над каждым из работников образования и над коммуникациями даже в школьном пространстве или добиться абсолютной идеологической нейтральности образовательных материалов.

Формирование приемлемых комплексов правовых ценностей, норм и способов поведения населения, по сути, направлено на создание предпосылок для организационной интеграции общества (или социальных групп), на поддержание целостности системы.

Содействие патриотизму. При национально-государственной организации обществ функцией образования становится формирование национально-политических ориентаций населения.

Эти ориентации в формально-образовательном контексте сводятся в кодекс гражданина, выражают ожидания государства в отношении индивида, служат предпосылками сохранения и развития всякого национально-государственного сообщества во внешнем

политико-идеологическом и геополитическом пространстве. Формирование патриотизма осуществляется целенаправленно, но, кроме этого, и сам национальный тип культуры накладывает отпечаток на содержание образования, выделяя в нем совокупность ценностей, которые подчеркивают специфические интересы данного этноса. Причем национально-политические интересы могут иметь не меньшее значение, чем социальная гомогенность во внутреннем политико-правовом пространстве. Подчеркнутая важность содействия патриотизму – неотъемлемая черта большинства государственных систем школьного образования.

Особенности реализации функций образования

По словам Дюркгейма, есть множество примеров того, что эволюция образования существенно отстает от эволюции общества в целом. Новые идеи могут распространяться в обществе, не задевая направлений и методов системы образования. Но объяснить изменения в образовании всегда можно лишь в том смысле, что они являются признаком и результатом действительных социальных изменений.

Такое «отставание» не является уделом одного лишь института образования и, кроме того, его нельзя абсолютизировать. Но оно составляет одно из направлений эмпирически наблюдаемого отставания культуры, о котором писали философы и социологи. Понятие *культурного отставания* (cultural lag), сформулированное в 1940-е годы Уильямом Ф. Огборном, в полной мере применимо к эволюции образования и в новом столетии, хотя многие государства ставят задачу опережающего развития национальных систем образования, пытаются подойти к ее решению.

В приведенных выше наблюдениях следует различать два аспекта. Первый оказался в центре внимания несколько десятилетий назад и выразился в теории социальной инерции, которая описывает закономерный и целесообразный характер того факта, что институт образования (и сфера культуры в целом) сосредоточивает в себе *цивилизационные коды* и вырабатываемые столетиями образцы практик, укрепляет возможности самосохранения социума и не повторяет все скоротечные вихревые траектории, совершаемые технико-технологической, информационной и политической сферами в процессе их развития.

Второй, «текущий», аспект отставания обусловлен качеством макросоциального менеджмента системы образования и ее ресурсного обеспечения. Такой менеджмент может сдерживать поступательное развитие, даже отбрасывать всю отрасль или ее отдельные секторы назад ввиду непродуманных решений. Ресурсное обеспечение системы образования по *остаточному* принципу тормозит ее развитие и снижает ее глобальную конкурентоспособность.

В 1980-е годы признанный научный авторитет и организатор самого крупного в истории обследования национальной школьной системы Джеймс С. Коулман замечал, что в США федеральное правительство в течение почти десятилетия ведет исследования и эксперименты в школах, но, несмотря на рост субсидий и технической оснащенности, за тот период школы стали только хуже.

Важным аспектом анализа «отставания» является определение соотношения формального (точнее, формализованного) и неформального образования. Сам термин *неформальное образование* является, по нашему мнению, крайне неудачным для обозначения обширной массы целенаправленных воздействий на личность, включая и крупные образовательные программы, не попадающих в рамки специализированных формальных организаций. Неформальное образование осуществляется целым рядом формальных организаций – семьей, Церковью, СМИ, а также менее формальными взаимодействиями – в общении, в труде, в процессах экономического обмена, в правовой и политической жизни и т. д.

Так или иначе, на протяжении столетий общество не имело возможность убедиться в том, что неформальное образование оказывалось всегда сильнее, то есть школа (в широком смысле) была не в состоянии переломить результат внешкольной социализации, когда стержневые ценностные и нормативные доминанты внешкольной среды расходились с целями школы.

Были и иные промежутки социально-исторического развития, когда школа и идеологическая, внешняя культурная среда в значительной степени характеризовались единообразием. Таким был, например, период коллективистской ориентации в развитии советского и российского общества, когда школа действовала преимущественно параллельно, однонаправленно с другими социальными институтами.

Абсолютизировать запаздывающее развитие системы образования все же нельзя. По отдельным показателям некоторые секторы и подсистемы образования способны опережать или, по крайней мере, идти в ногу с общественным прогрессом (например, с техническим прогрессом). Но это становится возможным лишь при исключительно детальной разработке структуры взаимодействия и даже слияния тех зон профессионального образования и сферы науки, которые реально определяют технический прогресс и составляют предмет наивысшей заинтересованности государства или деловых кругов.

Время после Второй мировой войны отмечено ростом государственных и совокупных финансовых вложений в систему образования, активными поисками наилучших форм организационного строения образования и образовательных технологий. Объём научной информации уже в 1960–1970-е гг. удваивался каждые 5 – 7 лет, а с начала 1990-х гг. такое удвоение происходит ежегодно. Развитые страны повысили за последние 10 – 15 лет потенциал инфраструктуры образования (способность принять определенное число обучаемых во всех уровнях образования) и его социальную доступность в 1,5 – 2 раза. По основанию к денежному выражению валового национального продукта как наиболее распространенному показателю, ежегодные затраты на массовое образование в США, Канаде, Западной Европе, Японии и новых индустриальных странах составляют не менее 10%, в бюджетах передовых стран – 12 – 14% и увеличиваются в 2 – 3 раза благодаря финансированию из местного бюджета и внебюджетных источников.

Корпорации, являющиеся мировыми лидерами в сложных видах индустриальных и информационных технологий, расходуют только на повышение квалификации своего персонала (то есть фактически на цели образования) до 30% прибыли. Однако такие примеры являются пока исключением из правила остаточного финансирования, характерного для стран «догоняющего» развития. При мировой тенденции, выражающейся в расширении бесплатных возможностей образования, в том числе высшего, в России все еще сохраняются попытки навязать ему ориентацию на платные формы, якобы более прогрессивные.

Формирующийся рынок образовательных услуг больше проявляет себя как деструктивная сила. Он вызвал к жизни в 1990-е годы разветвленные сети филиалов колледжей и вузов, дававших

платное образование. Но плата, согласно популярной шутке, взималась не за обучение, а за то, чтобы будущим выпускникам можно было получить диплом не учась. Эта шутка может быть справедливой в отношении обучения не только в филиалах, но и в любых платных программах базовых вузов.

Дополнительное образование и организация молодежного досуга разрушались, оплата их услуг и сегодня не по карману многим родителям. И доступ в эту область образования оказывается все более дифференцированным по экономическим признакам. Сегодня трудно поверить, но в трудные 1930-е годы в СССР при поддержке государства и общественных организаций в городах повсеместно действовали аэроклубы ДОСААФ со своими самолетами и инструкторами, где старшекласники могли бесплатно обучиться летному делу, кружки ОСВОД и ОСАВИАХИМ. Были построены и сделаны бесплатными и социально доступными спортзалы и стадионы, насыщенные спортивным инвентарем и подготовленными тренерами. И подобные примеры – создания детям широких бесплатных возможностей развития в творческих кружках и студиях, охвате экскурсиями – многочисленны в разных сферах техники, науки, культуры и искусства в истории Советского государства.

Кризисные аспекты функционирования образования в современной России пока не стали предметом комплексного изучения, и это затруднит попытки общего вывода системы из кризиса.

В большинстве своем процессы образования не составляют непосредственного предмета высокой прибыли даже в частном секторе образования. И это служит причиной того, что опережающее развитие образования реализовано пока лишь в немногих узких направлениях.

Если же говорить об остальных характеристиках образования как института, то его состояние даже в наиболее развитых странах пока не позволяет решать целый ряд задач, таких как:

- обеспечение гибкого соответствия образования потребностям профессионально-квалификационной структуры и занятости;
- обеспечение гармоничного взаимодействия национальных культур и интересов разных этнических общностей, благоприятной ассимиляции мигрантов;
- развитие интеллектуальных, творческих способностей индивидов независимо от их социально-экономического статусов и мест обучения;

- преодоление стратифицирующего воздействия образования на обучаемых, лишь воспроизводящего экономическую стратификацию общества, основанного на меритократических принципах;
- формирование развитого экологического сознания личности.

Внутренние противоречия систем образования государств, приводимых обычно в качестве образцов для подражания, свидетельствуют, что даже эти системы отстают от потребностей развития общества, а возможно, и задерживают его [117]. Нельзя недооценивать глобальные тенденции, говорящие о системном кризисе цивилизации, в том числе ее западной ветви, призывы к утверждению заведомо отсталых образцов которой нередко звучат в современной России.

Вступление в качественно новый тип цивилизационного развития с учетом все более влиятельных глобальных ресурсных, технологических и социокультурных факторов видится в сознательном переходе к новой парадигме развития социума и его образовательной подсистемы, в планомерном создании образовательного общества. Именно так изображается решение проблемы *отставания* в работах ряда теоретиков, в том числе с позиции неклассической социологии.

Противоречивость движения России к образовательному обществу связана с рядом обстоятельств (глобальные кризисы, дефицит бюджета страны при колоссальных объёмах ежегодного оттока капиталов из страны и т. п.), отодвигающих проблемы образования на задний план. Означает ли это, что феномен отставания образования в целостной общественной системе является в своем роде непреодолимым? Каковы последствия этого отставания и способы их смягчения?

В связи с этим вопросом возникает триединая задача.

1. Определить с учетом функций и реального состояния системы долгосрочные целесообразные инновационные действия по совершенствованию структуры института образования.

2. Выяснить, какие именно компоненты образовательной системы (в том числе категории ее персонала) оказываются более устойчивыми против необходимых инноваций?

3. Решить, какие меры воздействия (организационные, экономические, технические, культурные или их сочетания) будут оптимальными для обеспечения опережающего развития образования?

Эта триединая задача пока не решена теоретически. Но ясно, что наряду с нехваткой финансовых средств и внимания со стороны ученых, местного и образовательного сообщества к проблемам школы, ее опережающее развитие сдерживается состоянием формальных и неформальных организаций и статусных структур внутри школы, включая и ее педагогический персонал, и информационным прессингом.

Эволюция образовательных систем, несмотря на запаздывание, продолжается как бы естественным путем. Наглядны следующие ее примеры. Развитие политических систем в сторону расширения объёма прав и социальных гарантий, признание ценности науки продолжает изменять систему образования и делает ее состояние предметом социально-политических интересов и взаимодействий, подчас напряженных. Содержание образовательных процессов диктуется интересами тех групп, которые активно проявляют себя в социально-политической сфере (государство и его органы, локальные, этнические, социально-классовые общности). Так развитие системы образования отражает динамику правовой системы и политического процесса.

Возникновение крупной промышленности вызвало к жизни новые элементы образования – массовое профессиональное обучение и трудовое воспитание. И сегодня любой новый вид производства и сервиса порождает новые профессии и квалификации и, соответственно, новые направления образовательной подготовки. Научно-технический прогресс обрел в середине XX века революционный и перманентный характер, и это совершенно по-новому поставило перед системой образования вопросы ее зависимости от науки и производства. Не случайно для оптимизации стратегий развития образования в передовых странах кардинально повышается роль социального партнерства и механизмов общественно-государственного управления образованием [111].

Так, налицо функциональная зависимость системы образования от базисных и надстроечных подсистем общества. Эта зависимость в российской науке представляет одну из недостаточно разработанных проблем, с теоретическим решением которой удастся глубже раскрыть природу и динамику образования как института.

3.2. Применение концепции функций: препятствия и перспективы

Общество и государство возлагают ответственность за выработку управленческих решений, поддержание единого образовательного пространства, контроль выполнения стандартов в законодательно гарантированных возможностях получения образования, распределение ресурсов, выделяемых обществом для поддержки образования как необходимой обществу отрасли, на специально созданную для этого совокупность государственных или общественно-государственных органов. Эта совокупность включает муниципальные и региональные комитеты, департаменты и министерства, федеральное министерство, комиссии по вопросам образования в составе законодательных органов государственной власти, попечительские, общественные и экспертные советы при этих и других органах.

Однако эта ответственность в российской действительности «выведена за рамки» какого-либо внешнего воздействия, участия трудовых коллективов, институтов гражданского общества и независимого научно-экспертного сообщества. Проблема эффективности (общественной, социальной результативности) образования, поставленная философами и социологами [78], так и не получила впоследствии должного внимания.

В социально-практическом плане проблема общественной эффективности института образования решается через обеспечение преемственности текущей управленческой деятельности с долгосрочными целевыми приоритетами общества и соответствующими им приоритетами функционирования и развития национальной системы образования. Эти приоритеты должны выразиться в общей долгосрочной концепции – стратегии развития образования. Такая стратегия должна базироваться на полноценном теоретическом видении обширной области ответственности образования как института и протекающих в нем социальных процессов, а не сводиться к бюрократическому конгломерату проектов или программ мероприятий, судя по «паспорту национального проекта» (на 2019–2024 гг.) [102].

При отсутствии серьезной координации научных исследований проблема эффективности образования распалась для менеджеров на отдельные и подчас взаимно противоречивые аспекты: равнодоступности, качества обучения, удовлетворенности обучающихся, их семей и работодателей, взаимодействия вузов и колледжей с работодателями, непрерывности и повышения квалификации, совместимости дипломов, вхождения в глобальное и европейское образовательное пространство, конкурентоспособности и пр.

Такое расчленение, по сути, единой проблемы эффективности образования на массу частных аспектов, во-первых, не позволяет приблизиться к убедительным, комплексным интегральным оценкам образовательной политики. Во-вторых, оно обеспечивало и обеспечивает стабильность и благополучие лишь авторитарной бюрократии, *нового образовательного менеджмента* и тех научных кланов, которые десятилетиями обслуживают их интересы, занимаясь *проектным менеджментом* и оправдывая «закрытые» механизмы распределения колоссальных бюджетных ресурсов на узкие проекты, не обязательно связанные друг с другом и ведущие к повышению общей социальной эффективности, отдачи образования. Подвергать сомнению авторитет и полномочия бюрократического органа образовательной политики и отдельных его чиновников считалось и считается для любых нижестоящих организаций и специалистов, экспертов непозволительным.

Примерами «проектного расчленения» единой проблемы на некий набор бюрократически контролируемых независимых программ мероприятий служит, по нашему мнению, очередная версия национального проекта «Образование» (на 2019–2024 гг.) [102]. Данная версия не содержит научного обоснования и анализа состояния отрасли, но передает управление отраслью (вместе с выделенными госбюджетными ресурсами) в русло *проектного менеджмента* (проектных администраторов с подчиненными им проектными офисами) и, соответственно, в руки печально известных *универсальных менеджеров* и их команд.

Другими примерами «расчлененного управления» образованием служат многочисленные бюджетные программы финансирования проектов, концепции и организация которых разрабатывались в недрах Минобрнауки России (вероятно, с участием заинтересованных аутсорсинговых организаций). В их числе были: це-

льный ряд федеральных целевых программ так называемых «открытых конкурсов» поддержки вузовской науки (вроде ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», государственного заказа в сфере науки с ее базовой и проектной частями); ежегодная программа многомиллиардной поддержки «избранных» вузов ради повышения уровней цитируемости их сотрудников в международных базах данных научной периодики (постановление Правительства Российской Федерации № 281–р от 17.02.2017); зависящий всецело от зарубежных коммерческих рейтинговых агентств «Проект 5–100» Минобрнауки РФ (о вхождении пяти российских университетов в сотню «ведущих мировых»); программа «мегагрантов» (грантов Правительства России согласно постановлению № 220 от 09.04.2010 для привлечения в вузы и научные центры страны ведущих ученых мира и создания под их руководством устойчивых передовых исследовательских лабораторий и научных коллективов), неожиданно прерванная в 2018 году; настойчивые попытки разделить все вузы страны на разные категории с неодинаковым уровнем их госбюджетной поддержки, включая отбор *федеральных, национальных научно-исследовательских* и *опорных* университетов; введение в школах обязательного обучения каждого ребенка двум иностранным языкам.

Сведение образовательной политики преимущественно к некоторому набору затратных проектов, каждый из которых осуществляется непродолжительное время, сочетается с недостаточным вниманием Минобрнауки к крупным глубинным, в том числе социальным проблемам образования как отрасли.

К главным из таковых проблем относятся:

- усиление авторитарного бюрократического, «кабинетного» и безответственного управления, неразвитость общественно-государственных механизмов выработки крупных решений;
- «закрытый» характер организации распределения бюджетных ресурсов, при котором сохраняется пространство коррупции;
- недоверие вышестоящих органов к нижестоящим в отрасли и к экспертному мнению ее профессионально-научных сообществ;
- навязывание «сверху» бюрократических решений в отношении стандартов содержания, организации образовательного процесса и отчетности, ведущих к его чрезмерной формализации и деформации, по сути – к снижению качества образования в масштабе отрасли ради буквального выполнения управленческих решений;

- диспропорции в финансировании разных регионов и сегментов отрасли, при которых уровни оплаты труда за сходные виды и объёмы работы разнятся в разы¹⁴, не финансируются расходы на капитальный ремонт конкретных школ, учителя вынуждены трудиться не на полторы, а на две и более ставки¹⁵, а для многих студентов и аспирантов приоритет учебы подменяется приработками;
- массовый характер многократного неравенства оплаты за равный высококвалифицированный труд в системе государственных и муниципальных образовательных учреждений и организаций;
- перегрузки и недостаточный уровень оплаты труда по должности (за полную ставку), вызывающий текучесть и постарение кадров в отрасли, в том числе в высшем образовании;
- удушающий бумажный прессинг, инициируемый вышестоящими органами управления и доходящий до абсурда, воспринимаемый ее персоналом как главное препятствие в творческой и плодотворной работе в образовании.

¹⁴ Например, по сообщениям официальных лиц, в 2018 г. в Москве среднемесячная зарплата учителя при средней нагрузке 23 учебных часа в неделю (что лишь на 5 часов выше нормы за ставку) достигла 107 тыс. руб., что в несколько раз превышает соответствующие значения по большинству регионов страны. Сходные различия сохраняются в уровнях оплаты в государственных учреждениях профессионального образования. Такие различия говорят о нарушении статьи 4 (о равной оплате за равный труд) *Европейской социальной хартии*, принятой Российской Федерацией.

¹⁵ Среди учителей провинциальных школ бытует грустная поговорка: «на одну ставку есть нечего, а на две – некогда». Реальная недельная нагрузка (при норме 18 учебных часов за ставку) многих учителей внутри своей школы составляет 2 ставки, а с учетом формально ничем (кроме личного ресурса времени) не ограниченных подработок в иных образовательных организациях (в том числе дополнительного образования) у части учителей она превышает 2,5 ставки, что означает двукратную перегрузку и резкое сокращение жизненного времени для отдыха и профессионального развития, невозможность полноценного психофизического восстановления учителей, ролевые дисфункции в семье. Но именно так возникают высокие средние уровни оплаты труда учителей, о которых менеджеры «рапортуют» в контексте соответствующих требований Указов Президента Российской Федерации (о доведении среднего уровня оплаты в системе образования до средних значений в экономике региона).

С переходом к конкурсному отбору исполнителей научно-исследовательских заданий и учебно-методических разработок произошло определенное сужение экспертного поля, способного помочь избирать более оптимальные решения образовательной политики. Высший орган этой политики отказался от широкого обсуждения сценариев развития и предварительной практической апробации системных решений. Вместе с тем растет и отражается все шире в научных публикациях мнение о том, что результаты реформирования образования за последнюю четверть века нельзя назвать успешными, эти результаты не сопоставимы с колоссальными финансовыми инвестициями государства в сферу образования и науки. Косвенно это характеризует общую квалификацию топ-менеджмента в федеральном центре и многих регионах, связанную с переменами в кадровой политике.

Характерная черта многих названных выше масштабных и дорогостоящих проектов, начинавшихся и финансируемых из госбюджета по инициативе Минобрнауки России, состоит в том, что их реализация прерывалась досрочно, до оговоренного соответствующими программами планового времени их окончания. Случайно ли это? Возможно, досрочное их прерывание связано с несоответствием результатов программным ожиданиям. Статистические показатели в общем и профессиональном образовании, науке (постарение научных и педагогических кадров и др.) не свидетельствуют о системном улучшении дел.

Функциональное качество и общественная отдача таких проектов, нередко называемых модернизационными и инновационными – тема для отдельных исследований. Нередко, правда, такие проекты сворачиваются в малозаметной для общества манере и без напоминаний о затраченных средствах и усилиях, а их инициаторы и выгодоприобретатели предпочитают оставаться в тени, избегая ответственности. Проблема состоит в том, что сами эти проекты и «правила игры» в них (конкурсная документация) всегда разрабатывались и утверждались в недрах Минобрнауки России и подведомственных ему учреждений. Не должны при этом вводить в заблуждение «благие намерения» разработчиков в обоснование именно этих масштабных (как по финансовым ресурсам, так и по организационному размаху) проектов и норм, вводимых ими в профессиональную жизнь педагогических и научных коллективов.

Первый вопрос, заслуживающий постановки с позиции тематики данной книги и данного параграфа, относится к научной оценке, верификации спектра таких федеральных проектов и их целевых приоритетов. Эти проекты в совокупности обеспечивают закрепление на пространствах российского образования и науки «тройных коней» маркетизации и неолиберальной рыночной глобализации, о которых велась речь выше, но не выражают институциональной (общественной) ответственности системы образования, игнорируют не оспариваемые в научно-экспертной среде институциональные функции образования. В связи с этим возникает вопрос о способности топ-менеджмента системы образования к квалифицированной научной рефлексии сложнейших процессов, протекающих в образовании как отрасли. Состав научных кланов и аутсорсинговых агентств, обслуживающих интересы топ-менеджмента и организацию тех же тематических проектов, не решает задачу своевременной и полноценной рефлексии происходящего в российской системе образования, ее прогнозирования и планирования.

Так, например, известный «Проект 5–100» реализуется во имя целей, которые нельзя назвать иначе, чем мифическими. Сама трактовка понятия «ведущий университет мирового уровня» – не решенная в науке проблема, что доказано зарубежными учеными [2]. Задачи этого проекта не связаны с текущими системными противоречиями качества подготовки в вузовской сфере. Достижение целевых показателей многомиллиардного бюджетного проекта всецело зависит от методологии расчетов рейтингов, применяемых зарубежными коммерческими фирмами. Более того, даже в гипотетическом плане формирование некоторого комплекса качеств «ведущего университета» в одном или нескольких вузах огромной страны под воздействием колоссальных точечных финансовых вливаний вовсе не гарантирует того, что эти же качества системно и обязательно распространятся на остальное большинство российских вузов. Скорее, наоборот: пока вузы-«счастливики» получают финансовые преимущества от «Проекта 5–100», большинство остальных вузов испытывает острую нехватку финансовых ресурсов, быстрые и подчас необратимые процессы распада сложившихся в них научных школ и связей с работодателями, постарение материальной базы, утрату привлекательности для

населения. Иными словами, затратный, но удобный для топ-менеджмента «Проект 5–100» служит обогащению весьма узкой группы вузов-лидеров, закрепляет сегментацию в отрасли, при этом не несет никакой доказанной пользы для огромной вузовской системы страны и, скорее всего, ведет к ее общему ослаблению.

Трудно не заметить внутренние противоречия этих проектов. Во-первых, «правила игры», вводимые такими федеральными проектами, ведут к быстрому расслоению, сегментации всей системы образования. Поддерживая средствами госбюджета немногих «лучших», эти проекты обрекают на экономические бедствия и финансовое прозябание большинство остальных, отсекают это большинство от благоприятных возможностей профессионального воспроизводства.

Во-вторых, вводимые этими проектами формальные, сугубо количественные «правила игры» являются нередко ложными, лукавыми, что вполне осознается большинством квалифицированных участников «игры», однако публичному сомнению и разоблачению эти правила не подвергаются. Так, выдвижение в качестве главного рейтингового критерия ученого международного индекса цитирования его публикаций игнорирует тот простой факт, что цитирование может носить характер научного опровержения. Большое количество статейных публикаций может идти вразрез с новизной или фундаментальностью их содержания (что не интересует организаторов конкурса), но дает автору особый статус (публикационный ценз) для участия, например, в конкурсах на занятие должности или в грантовых конкурсах. Наконец, выход в зарубежные базы данных для части ученых может быть попросту временно закрыт в интересах сохранения интеллектуальной приоритетности научной разработки (или государственной тайны). Но эти очевидные для всех противоречия многолетней гонки за публикационными рейтингами, начатой с подачи Минобрнауки России, не смущают топ-менеджеров образовательной и научной политики.

Подобострастное отношение к некоторым зарубежным индексам научного цитирования, а по сути, слепое преклонение перед этими индексами, положенное в основу отбора претендентов на

«мегагранты» (постановление Правительства Российской Федерации № 220 от 09.04.2010)¹⁶, полностью игнорировало научно-практическую ценность конкретной заявки для самой России и то обстоятельство, что научная компетенция носителя высшего рейтинга может быть далека от задач проекта и от потребностей развития российской науки. Кроме того, по принятым правилам более высокий рейтинг ученого-физика не мешал ему выступить руководителем заявки по социологии. Очевидность нарушения здравого смысла в процедурах столь престижного конкурса проектов не смущала ни руководство Минобрнауки, ни созданный из региональных экспертов Совет по грантам, ни большинство участников и руководителей вузов и научных центров. Это большинство вынужденно принимало «правила игры», осознавая, *кто* именно распределяет ресурсы и от *кого* зависит их получение на местах.

Мнимая «открытость» подобных федеральных конкурсов была на деле вотчиной для всевластия чиновников в распределении лакомых кусков бюджетного пирога. Так, согласно конкурсной документации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», при рассмотрении тысяч заявок по разным областям наук окончательное и не подлежащее пересмотру решение в месячный срок принимала (присваивая любым заявкам баллы за их научную новизну, квалификацию коллектива, значимость ожидаемых результатов и т. п.) одна и та же конкурсная комиссия, утверждаемая в самом Министерстве. Часть членов комиссии вообще не имела опыта научной работы и ученых степеней, но комиссия решала судьбу многомиллиардных бюджетных субсидий, направляемых на цели развития науки в стране.

Причастность к процедурам распределения бюджетных ресурсов по правилам, дающим финансово-экономическую власть топ-менеджменту образования, сплачивала аппарат бюрократического органа, в частности Департамента науки и технологий Минобрнауки. Смена персонального руководящего состава этого аппарата произошла, судя по интервью руководителя Минобрнауки России О. Ю. Васильевой, в связи с вскрывшимися фактами систематических злоупотреблений служебным положением, хищений и

¹⁶ См.: URL: <http://www.p220.ru/> (дата обращения 10.01.2019).

нанесения крупного ущерба бюджету российского государства¹⁷. Лишь одним из провальных проектов, профинансированным Министерством и приведшим к растрате в 2012–2016 годах около 450 млн. бюджетных рублей, стало многолетнее субсидирование так и не завершено (отсутствующего) информационного ресурса «Карта российской науки». Является ли злоупотребление единственным? По-видимому, сведение всей проблемы коррупции в образовании лишь к уровню «преподаватель – обучающийся» является необоснованным.

Так становится более понятной социальная природа и источники колоссального влияния одного из «тройных коней» неоллиберализма – авторитарного бюрократического аппарата, *нового образовательного менеджмента* с приданными ему (точнее, присвоенными им себе при отсутствии реального общественно-государственного управления) ресурсно-распределительными полномочиями. Этот аппарат не замкнут в столичных кабинетах и, опираясь на свои финансово-экономические полномочия, формируется по всей властной вертикали системы образования. Он продолжает расчленять единую проблему общественной эффективности образования (и, соответственно, его институциональных функций) на набор дорогих для госбюджета, подчас не адекватных миссии образования, но удобных для контроля проектов, где сами менеджеры задают свои критерии успешности менеджмента.

Одним из ложных, но навязываемых заинтересованными силами критериев эффективности высшего образования стал рейтинг вузов по успешности трудоустройства обладателей их дипломов, а школ – по поступаемости их выпускников в престижные вузы. Успешность при этом оценивается в основном по средним размерам стартовой заработной платы молодых специалистов. Этот *псевдокритерий* эффективности разоблачен почти полвека назад Рэндаллом Коллинзом, который доказал, что такая сравнительная успешность обусловлена, в основном, лишь стереотипами экономически преуспевающих работодателей в отношении обладателей дипломов элитарных университетов и социальным капиталом их выпускников («полезными» личными знакомствами), накапливаем-

¹⁷ См.: URL: <https://ria.ru/20170331/1491220249.html> (дата обращения 10.01.2019).

мым студентами за время учебы в таких университетах [14]. С другой стороны, этот же рейтинг «зарплатной успешности» дискредитирует работу сотен провинциальных вузов и выбор сотен тысяч студентов и выпускников в пользу учебы и последующей работы в родных регионах. Такой их выбор не ухудшает демографическую перспективу российской провинции и служит более равномерному распределению молодых специалистов.

Примером *псевдоуспешности* в новых российских реалиях, якобы доказывающим высокую эффективность «ведущих» вузов и лучшее качество подготовки в них, является тройное превосходство в стартовой зарплате выпускников ряда столичных университетов над сверстниками и коллегами из российской провинции. Социальная статистика опровергает домысел о таком превосходстве: подавляющее большинство этих выпускников трудоустроивается в столице и ее окрестностях [110: 86]. Превосходство объясняется не качеством подготовки, а тем, что столица и прилегающий регион, будучи зоной сверхвысокой концентрации бюджетных и рыночных инвестиций, многократно превосходят прочие регионы по уровню средней оплаты труда, что не связано с эффективностью региональных систем образования. Более того, ценность для общества состоит не только в высокой зарплате выпускников, а и в их более равномерном территориальном распределении в интересах региональных экономик, куда столичные выпускники, как правило, не попадают. Общественная результативность региональных вузов, выпускники которых гораздо чаще оседают в родных регионах, в этом смысле оказывается выше, чем результативность столичных. Однако ложный тезис о лидерстве ряда столичных вузов в качестве подготовки муссируется в лоббистских публикациях вне всякого научного анализа ситуации.

Вряд ли стоит специально доказывать, что и поступаемость выпускников школ в престижные вузы обусловлена финансово-экономическими ресурсами семей, из которых одни могут оплатить расходы на репетиторов, подготовительные курсы и проживание в мегаполисах, другие – нет. А потому различия между школами по данному показателю не вытекают из качества обучения, а говорят о концентрации экономических элит в «лучших» школах.

При обсуждении перспективы применения концепции институциональных функций в образовательной политике методологи-

чески важно учитывать предметные границы тех областей научного знания, которые призваны вырабатывать оценки и предложения в отношении сферы образования и образовательной политики. При этом надо обратить внимание на то обстоятельство, что сами эти тематические области в российских реалиях оказываются недостаточно развитыми, подчас лишенными ясных теоретических ориентиров и в значительной мере изолированными друг от друга, судя по контексту изданных в стране учебников и пособий. Попытка наметить эти предметные границы и концептуальные взаимосвязи разных дисциплин, изучающих образование, была предпринята с позиции социологии [114: 99–101].

Так, *экономика образования* сведена в основном к методическому обслуживанию бухгалтерии образовательных учреждений и маркетинговым сюжетам образовательных услуг, не затрагивает вопросы макроэкономической эффективности образования, выпадает из программ педагогического образования в ведущих вузах.

Социология образования в том виде, как ее десятилетиями развивает одноименный центр Российской академии образования, штат которого сплошь укомплектованный кадрами педагогов и психологов, посвящена психолого-педагогической тематике образования как процесса, не выходящей на уровень управления системой образования. И лишь усилия энтузиастов социологии позволили отчасти вернуть эту научную область к ее предметному стержню, собственной теории и социально-практической отдаче, интеграции с социологией как материнской наукой (имеются в виду работы Ю. Р. Вишневого, С. И. Григорьева, Г. Е. Зборовского, Н. А. Матвеевой, А. М. Осипова, Е. А. Шуклиной и др.).

Образовательный менеджмент, развиваемый в рамках педагогики, оторван от социально-системного видения образования, не вникает в анализ общественных потребностей и институциональной ответственности образования, в основном занимается моделями управления и проектного менеджмента в образовании, но не выходит в область оценок общественной эффективности образования и стратегий развития образования как системы [86].

Предмет *образовательной политики* как научной области, судя по содержанию публикаций одноименного журнала¹⁸, оказывается всецело под теоретическим контролем академической педагогики. Этот предмет неправомерно сужен до *проектного менеджмента* и не интересуется сущностными вопросами этой политики, а именно: каковы образовательные потребности общества и составляющих его групп, кем и как вырабатываются государственные и глобальные доктрины образовательной политики, какие силы посредством каких социальных и управленческих механизмов добиваются реализации таких доктрин?

Перспектива приложения концепции институциональных функций образования к проблеме его социальной эффективности в обществе, то есть к проблеме его оптимального управления, означает возможный пересмотр того реального набора критериев, которым сегодня руководствуются в своей работе органы управления образованием от столичных до территориальных.

Действительно, ориентация управления образованием на утвердившиеся в последние десятилетия приоритеты образования, даже закрепленные в документах соответствующего национального проекта, на публичные и непубличные критерии может вовсе не решать с должной эффективностью все задачи его функционирования и развития. Аргументом в пользу данного утверждения служит то обстоятельство, что сами эти критерии, вырабатываемые и утверждаемые в сугубо бюрократическом режиме (без согласований с экспертным сообществом или достаточной апробации) и навязываемые нижестоящим (региональным) уровням системы образования, с удручающей частотой пересматриваются. По данным О. Н. Смолина, Минобрнауки России, основываясь на предусмотренных *Законом об образовании* своих полномочиях, за несколько лет приняло почти двести подзаконных актов, усиливая этим как свои полномочия, так и подчиненное и зависимое положение подведомственных органов и организаций [107].

Концепция институциональных функций образования, нацеленная на научное описание объективно воспроизводимых связей образования с другими сферами жизни общества и воздействий

¹⁸ «Образовательная политика», научно-аналитический журнал, издается с 2010 года Федеральным институтом развития образования.

образования на эти сферы, позволяет теоретически реконструировать границы ответственности образования в обществе, причем с детализацией по основным сферам. В связи с этим представляют принципиальный интерес вопросы о том, какая именно часть спектра институциональных функций образования входит в предмет государственного управления, учитывается и контролируется современной образовательной политикой? Охватывает ли эта политика своим стратегическим видением, целеполаганием, нормативным регулированием и ресурсным обеспечением все значимые для общества стороны функционирования образовательной системы? В каких аспектах функционирования возникают пробелы или провалы, дефицит целесообразных управленческих воздействий с позиции государства как выразителя интересов общества?

Проблема определения *эффективности* системы образования еще требует целостной научной постановки. Она методологически связана с концепцией институциональных функций и предполагает теоретическую разработку и операционализацию категории «эффективность» применительно к социальным институтам и организациям. Решение такой новой и сложной задачи потребует долгосрочных усилий в самой социологии, взаимодействия целого корпуса наук, изучающих образование, и является, вероятно, делом будущего. Но уже сегодня должно быть ясно, что сведение образовательной политики к популярному проектному менеджменту означает, по сути, отказ от целостного видения системы образования и ее институциональной ответственности, отказ от стратегического управления, продолжение пребывания системы образования в зоне авторитарного бюрократического менеджмента и неолиберальных подходов в управлении образованием.

Эти научно-практические вопросы потребуют специальных исследований, но для их предварительного освещения предстоит ответить на вопрос о том, учитываются ли институциональные функции образования в положениях действующего российского законодательства об образовании, программах и усилиях образовательной политики государства, в управленческих практиках?

Каждая из институциональных функций образования заслуживает отдельного изучения. Поскольку спектр этих функций образования широк и охватывает разные сферы общества, постольку изучение функционирования, по сути, смыкается с комплексным анализом состояния и динамики соответствующих сфер общества.

В социологии эти функции освещены неравномерно. Часто исследовательские сюжеты, соответствующие некоторым функциям, раскрываются без отсылки к каким-либо концепциям функций.

Наибольшее внимание в зарубежных и отечественных исследованиях уделено проблемам социальной селекции. Учитывая разнообразие функций и специфичность системных связей образования, целесообразно обратить внимание на ряд взаимосвязанных характеристик, которые условно можно обозначить как процессуальные, социально-структурные и социально-типологические.

Процессуальные характеристики указывают на интенсивность институциональных воздействий образования. Так, известно, что некоторый «избыток» образования (превышение достигнутого уровня общего и профессионального образования над требованиями рабочего места и комплексом трудовых операций) объективно повышает производительность труда и инновационную (изобретательскую) активность применительно к техническим видам труда, что подтверждается производственной статистикой. Обладание более высокими уровнями образования и профессиональных квалификаций повышает интенсивность идеальной и реальной восходящей мобильности. Эти и подобные им связи поддаются измерению и статистическому анализу, что неоднократно подтверждалось зарубежными и отечественными исследованиями, начиная с проекта «Пути молодого поколения».

Социально-структурные характеристики представляют интерес в связи с признанием и изучением того обстоятельства, что институциональное функционирование образования в неравной степени обусловлено, с одной стороны, его собственными отдельными сторонами (сложившимися уровневой и секторальной структурами сети учреждений, распределением образовательных ресурсов в территориальном разрезе, формами и технологиями обучения, составом обучающихся, направлениями образовательной подготовки). С другой стороны, институциональное влияние образования проявляется неодинаково в разных сегментах социальной структуры населения и в отношении разных социальных (этнических, демографических, профессиональных и др.) общностей, социальных организаций разного рода.

Наконец, социально-типологические характеристики входят в предмет изучения институциональных функций образования в

связи с тем, что оно непосредственно или опосредованно включено в процессы воспроизводства и модификации типических феноменов общественной жизни, в первую очередь культуры и ее разновидностей (профессиональных, поколенческих, этнических, политических, информационных, экологических и т. д.). Отсюда изучение этих функций образования предполагает наличие теоретически и эмпирически проработанных моделей и образцов, служащих объектами при сравнительном и прикладном изучении.

Типологические характеристики важны для оценки образования в осуществлении функции, на которую обращали внимание классики социологии и ведущие теоретики социологии образования. Речь идет о гомогенизации индивидов через методически организованную социализацию (Э. Дюркгейм). Эта функция делает возможным существование социально дифференцированного общества в его границах. По мысли Дюркгейма, образование усиливает в обществе социальную солидарность, нужную для преодоления кризисов. Для социологии важным было признание, что результаты функционирования в данном отношении (впрочем, как и в большинстве других функций) во многом отложены во времени.

В российской социологии образования основательно не поставлен вопрос о том, обеспечивает ли общественная система образования такую солидарность? Способствует ли она своим содержанием социальной интеграции в обществе, преодолению у детей и молодежи подчас воспроизводимых в семейной социализации недоверия, неприязни или негативных социальных стереотипов в отношении «других»? Если система образования эффективно способствует социальной интеграции и солидарности, то за счет чего? Если она дисфункциональна в этом отношении, то с какими человеческими, организационными, содержательными, структурными или технологическими свойствами связаны дисфункции?

Характерно, что система управления образованием в рыночной ситуации не интересуется обозначенной выше проблемой, требующей *качественной методологии* и специальных аналитических исследований, не сводимых к бюрократически организованным запросам ведомственных отчетов и статистики. Статистическая и процессуальная сторона образования (уровни квалификации педагогов, оснащенность учебной литературой, показатели успеваемости, выполнение санитарных или противопожарных

норм, прохождение медосмотров и т. п.) вовсе не отображает проблемы общества в его социокультурном воспроизводстве и единстве, но дает бюрократам обширные предметные области для формализованного контроля: кого и с какими документами о повышении квалификации допустить к преподаванию, независимо, например, от реальной мотивации, массового выгорания персонала.

Менеджмент довольствуется любыми формализованными характеристиками системы образования, в том числе и теми, влияние которых на функционирование образования не доказывается ни исследованиями, ни даже здравым смыслом. Менеджмент создает свою *невидимую для публичной оценки конструкцию* якобы успешно действующей системы образования. Эта конструкция носит фрагментарный характер, лишенный ясного и целостного видения, а потому в меньшей степени подвергается концептуальной критике. В ней нет места долгосрочным и качественным социальным и культурным эффектам, но которую он предъявляет политическому руководству и обществу. Такая конструкция при любых новых политических или идеологических веяниях воспроизводит центральное качество: сохранение не подвергаемых сомнению полномочий менеджмента в распределении ресурсов. Такова и стратегическая ориентация *нового образовательного менеджмента* как продукта неолиберальной маркетизации образования.

Примером комплексного проявления названных групп характеристик служит устойчивая в социально-историческом плане связь школы с государством, так или иначе, проявляющаяся в поддержке школой патриотизма, реализации патриотически ориентированного содержания образования. При изучении данной институциональной функции возникают задачи теоретической проработки самого понятия «патриотизм», смежных с ним и альтернативных феноменов общественного сознания (типологические характеристики), эмпирического изучения реального *патриотического ландшафта* общества в разрезе его территорий, групп и слоев (структурные характеристики), отражения разных форм или компонентов патриотического сознания на социальной жизнедеятельности (политической активности, правовом поведении, потенциале социальной самоорганизации индивидов).

Формирование профессионально-квалификационного состава населения – одна из объективных, зримых и осязаемых практически институциональных функций образования, признаваемая на

уровне не только здравого смысла, но и современного государственного управления. Однако эта функция, удовлетворяющая одну из главных потребностей общества в рабочей силе, не отражена в российском законодательстве об образовании, не затрагивается прямо в формулировке приоритетов национального проекта «Образование» и лишь частично учитывается в некоторых федеральных, отраслевых и муниципальных программах (например, в программах дополнительной финансовой поддержки подготовки инженерных и педагогических кадров, закрепления медицинского персонала в сельской местности и др.).

Сохранявшаяся на государственном уровне неупорядоченность, несогласованность пропорций уровневой и отраслевой структуры подготовки кадров в начальном, среднем и высшем профессиональном образовании с потребностями сферы занятости давала преимущества бюрократическому аппарату образования. В ситуации дефицита бюджетных ресурсов (остаточного финансирования социальной сферы, здравоохранения, культуры и образования) управленческий аппарат стал полновластным распределителем «финансового пирога» между заинтересованными получателями его долей – регионами и отраслями, секторами профессионального образования и конкретными учреждениями. Тысячи образовательных учреждений ежегодно вступали в невидимую конкуренцию друг с другом, представляя в вышестоящие органы свои заявки (как правило, сильно завышенные в сравнении с реальными потребностями, но со ссылками на общественные потребности) на плановые числа мест приема, финансируемых из бюджета.

Завышение величин планового приема на бюджетные места аргументировалось зафиксированными объемами спроса (как правило, ажиотажного и спровоцированного недобросовестной рекламой) и лукаво оправдывалось удовлетворением потребностей населения, подтвержденных справками от профильных ведомств.

Вузовский топ-менеджмент в массе своей руководствовался убеждениями, что превышение бюджетных объемов подготовки над действительными потребностями сферы занятости при невозможности трудоустройства большинства выпускников после пятилетнего обучения по полученной специальности – не столь уж тяжкая беда и не вина менеджмента, а растрата колоссальных бюджетных ресурсов с заведомо невыполнимым результатом компенсируется ценными последствиями: студенты на время обучения

были приняты «под опеку» системы образования и ограждены от негативного и неупорядоченного влияния кризисной социально-экономической среды, а будущие безработные получали в вузах и колледжах общекультурный запас. В итоге, спустя почти тридцать лет бесконтрольного роста объёма приема, вузовская система признала нецелесообразность завышенных величин приема по многим популярным специальностям (экономики, менеджмента, права, зарубежной филологии, психологии)¹⁹. Однако такая эффективная экономико-правовая модель (точнее, серии таких моделей применительно к разным профессиям) входа выпускников в сферу занятости и их социально-профессионального закрепления, которая пришла бы на смену отвергнутой прежней системе государственного распределения выпускников по гражданским специальностям, так и не появилась. Случайно ли это, учитывая заинтересованность топ-менеджмента в завышенных объёмах приема и поддержании в отрасли возможно большего объема ситуаций, требующих не нормативно-правового, а «ручного режима» управления?

Проработка такой модели составляет центральный приоритет государственных и общественных интересов в сфере профессионального образования, но она по понятным причинам не вошла в Паспорт национального проекта «Образование». Она, во-первых, существенно сократит властные распределительные полномочия

¹⁹ Характерную аргументацию приводили руководители юридических факультетов, добившихся небывалого роста контингента студентов: правовые знания нужны каждому современному человеку, юристы нужны каждому предприятию, в том числе в фермерстве и индивидуальном предпринимательстве. Так, если в Новгородчине в середине 1990-х гг. было свыше 10 тысяч юридических лиц (большинство – мелкие предприятия), то ежегодный прием 200 человек на 1-й курс юридического факультета в Новгородском государственном университете позволил бы удовлетворить «острую потребность» в юристах лишь за 50 лет, что «слишком медленно» для становления *правового государства!* В итоге юристов стали готовить строительные, индустриальные, педагогические колледжи. Сходной аргументацией пользовались для роста контингента в экономических специальностях (финансовая грамотность населения), психологических (работа с людьми), зарубежной филологии (развитие международных контактов для интеграции страны в глобальное сообщество).

высшего органа образовательной политики, и, во-вторых, не отвечает признакам более привычного затратного проектного менеджмента, поскольку выходит в область объективных измерений социальной эффективности (в данном случае – закрепления специалистов на рабочих местах, профессиональной стабильности).

Позиция распределителя бюджетных ресурсов, якобы выражающего интересы государства, всегда была выгодной для органов управления, а сохранение конкуренции заявок с мест означает продление такого преимущества этих органов. Напротив, приведение распределения к единому научно обоснованному критерию исключало бы прерогативу высшего органа управления как последней инстанции в распределении бюджетных ресурсов, мнение которой не подлежит оспариванию. Таким критерием могла быть величина подтвержденной расчетами потребности сферы занятости с учетом экономической динамики, однако мониторинг такой динамики в большинстве мест не ведется.

В данной ситуации федеральные и региональные органы управления образованием не создавали в своей структуре подразделений, ответственных за изучение, определение потребностей сферы занятости. Вузы – даже крупнейшие и ведущие, и тем более, учреждения среднего и начального профессионального образования, не имевшие компетентных кадров для такой работы, не вели исследований и анализа в данной проблематике. Те и другие в интересах корпоративного выживания полагались на иные «методы убеждения», одни – ради сохранения распределительных полномочий, другие – на сохранение завышенных и в действительности не востребованных объёмов подготовки за счет госбюджета.

Не замеченным прежде, но крайне важным социально-историческим обстоятельством, укореняющим авторитарный бюрократический подход к управлению образованием, является колоссальное экономическое расслоение населения и застойная бедность даже работающих высококвалифицированных обширных слоев работников в современной России, вынужденных трудиться на полторы–две ставки (как в случае с персоналом систем образования и здравоохранения) и с любыми возможными приработками. Это расслоение и массовая бедность, охватывающая до недавнего времени четверть или треть занятого населения, не преодолеваемая социально-экономической стратегией Российского государ-

ства даже в пост-ельцинский период, причудливым образом подерживает воспроизводство описанных выше авторитарных бюрократических механизмов управления, в том числе в установлении контрольных цифр приема и формировании секторально-уровневой структуры профессионального образования.

При крайне низких уровнях зарплаты молодых специалистов будет и впредь действенным аргумент в пользу завышенных планов приема. Слабая закрепляемость квалифицированной молодежи на большинстве рабочих мест во многих профессиях, в здравоохранении, образовании и науке, когда отсутствуют внятные социальные и культурные перспективы (обретение своего жилья, создание своей семьи, повышение квалификации и расширение коммуникативных и досуговых возможностей), рождала и будет рождать высокую текучесть и отток кадров в направлении крупных городов и мегаполисов, острую потребность в них на местах во многих регионах. При сохранении завышенных планов приема на бюджетные места усиливается распределительная и директивная роль отраслевого топ-менеджмента. Сохранение этой ситуации было и остается в интересах бюрократического управления, оно защищает привилегии и завышенную численность персонала в органах управления образованием, прежде всего в федеральных, и в связанных с этими органами аутсорсинговых организациях.

Перспектива теоретической операционализации и эмпирической интерпретации рассматриваемой выше институциональной функции образования, как и выработка алгоритма оценки эффективности ее выполнения, представляется решаемой научной задачей. Научные школы в России, занимающиеся анализом и прогнозом сферы занятости и трудовых ресурсов, межрегиональным мониторингом сферы образования, давно располагают методологией и методиками соответствующих измерений и прогноза.

4. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ

4.1. К проблеме классификации информационных потоков

Данный параграф посвящен общенаучным требованиям к определению информационных потоков и их регулированию в системе управленческих воздействий. Возвращение к этим требованиям, обычно упускаемым из внимания в информационном менеджменте, может служить методологической предпосылкой в комплексном исследовании информационных потоков в системе образования, а также в оптимизации структуры документооборота в сфере образования и образовательной политики в целом.

Один из базовых законов организации – «закон упорядоченности – информированности» гласит, что упорядоченность системы (и способность ее к стабильному функционированию и развитию) определяется информированностью о состоянии ее внутренней и внешней среды. Но значит ли это, что чем больше информации циркулирует в системе, тем лучше система работает? Этот вопрос актуален для современного образования и управления им.

Система управления воздействует на сети организаций, цель которых состоит в образовании человека [59: 216]. Управление – «взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное функционирование и на эффективное развитие системы образования и основных ее частей» [77: 192].

Исследователи анализируют управление образованием в разных взаимосвязанных аспектах: как деятельность (Й. Кхол, В. С. Лазарев, Л. И. Суворов, Г. Х. Попов, М. М. Поташник и др.), как процесс (Ю. В. Васильев, Ю. А. Конаржевский и др.), как воздействие одной системы на другую, людей друг на друга (В. Г. Афанасьев, Л. Б. Ительсон, В. И. Кнорринг, В. П. Симонов и др.), как взаимодействие субъектов (А. Т. Абрамов, В. Г. Афанасьев, А. М. Воронин, В. Д. Симоненко, П. И. Третьяков, Т. К. Чекмарева, Т. И. Шамова, Д. В. Юдин и др.).

- Любой из этих подходов подразумевает, что управление:
- препятствует дезорганизации системы, обеспечивает ее целостность, динамическое равновесие со средой;
 - включает в себя функции планирования, формирования мотивации, организации, координации, контроля;
 - основано на принципах, определяющих характер управления;
 - выражает целенаправленные воздействия, способствующие оптимизации управляемой системы;
 - связывает субъекта управления с его объектом (субъектом);
 - преодолевает ситуации неопределенности в управляемой системе посредством принятия решений, основанных на анализе информации о внутренней среде и ее взаимодействии с внешней.

Любое управленческое действие основывается на информации и часто порождает новую. Управление как деятельность по организации другой деятельности нуждается в информации о последней. Все множество движущейся информации в системе управления определяется понятием «информационные потоки».

Информационный поток – направленная совокупность сообщений [118: 279]. Эти потоки, наряду с комплексами данных и технологиями их обработки, составляют информационный ресурс системы, который обеспечивает синтез знания об управляемой среде и может быть использован для ее оптимизации. Цель управления потоками состоит в оптимизации ее работы. Наличие информации обеспечивает условие наблюдаемости текущего состояния системы/процесса, являясь одним из основных условий, необходимых для осуществления управления. Появился термин «информационное управление» – создание информационных потоков для участников сферы образования, которые облегчают решение научных, учебных, экономических и административных задач [66: 3].

С помощью информационных потоков образуется коммуникационная сеть, объединяющая участников образовательной системы. В процессе коммуникации, сущность которой и составляет обмен информацией, руководитель получает сведения для принятия управленческих решений, а сотрудники получают указания и распоряжения для дальнейшей деятельности. Управление информационным потоком может включать в себя изменение его направления, скорости передачи информации, ограничить объем потока или переадресовать его.

Понятие информации известно в философии с давних времен, но образ *потока* информация приобретает с появлением кибернетики как науки об общих закономерностях процессов управления и передачи информации в организованных системах (машинах, живых организмах и обществе). В данной работе под информацией понимается совокупность сведений, объективно и/или субъективно отражающих протекание процессов в системе образования, образовательных учреждениях. Совокупность сведений – общее определение, которое может включать в себя и данные, и информацию, и знания.

Сложность управления информацией обусловлена ее неоднозначными свойствами. Об информации как феномене в обществе можно утверждать, что она:

- является хотя и абстрактным понятием, но отражает свойства реального объекта и не может возникнуть из ничего;
- обладает некоторыми свойствами материи (можно получить, передать, хранить, удалить) и уникальным свойством – при передаче информации из одной системы в другую количество информации в передающей системе остается неизменным, хотя в принимающей системе оно обычно увеличивается;
- является единственным видом ресурсов, который не только не истощается, а увеличивается, совершенствуется и способствует эффективному использованию и созданию других ресурсов;
- сопряжена с ощущением переизбытка и одновременно с острой недостаточностью оперативной, доступной и качественной информации [109; 55].

Необычные свойства информации затрудняют управление ею, порождают вопросы. Какое количество информации необходимо для оптимального отражения свойств реального объекта? Как управлять потоками информации, чтобы не получалось переизбытка информации (информационного бума)? Как обеспечить симметричность потоков? Какие критерии определяют качество информации? И главный вопрос: как обеспечить эффективность управления – то есть применение информации и управления информационными потоками для принятия правильных управленческих решений в образовательных системах?

В работах об управлении системами и информационном менеджменте приводятся классификации потоков, основанные на различных признаках информации [118; 90; 92].

Анализ их пригодности для классификации управленческих информационных потоков в образовании позволил сделать выводы и поставить вопросы, требующие дальнейшего анализа.

Классификация информационных потоков с позиции менеджмента знаний предлагает рассматривать два основных потока информации и знаний: формализованный (формализованные, явные, артикулируемые информация и знания) и неформализованный (неформализованные, неявные, неартикулируемые). Содержание формализованного потока информации в организации составляют документы разного уровня, базы данных, информации и знаний (репозитарии как память организации, механизм хранения и распространения знаний); оно может быть выражено в форме текста, графика, таблицы, системы, допускает интерпретацию и применение, им можно манипулировать, создавая новые теоретические конструкции (суждения, умозаключения).

Формализованный поток, как правило, хорошо структурирован (чаще всего по правилам онтологии), поддается отслеживанию, в некоторой степени измеряем. Неформализованный поток образуют знания из опыта сотрудников, партнеров, конкурентов, власти, науки, случайные сведения, моральные ценности и установки, стереотипы и предубеждения, корпоративная культура, социальные и политические нормы [89]. Коммуникационные системы передачи неявного знания оказываются специфическими и трудно управляемыми: устная передача информации, наблюдение за деятельностью и поведением, обучение. По мнению Карла Вигга, знания состоят из истин и представлений, концепций и точек зрения, суждений и предположений, методологий и ноу-хау. Информация состоит из фактов и данных, описывающих отдельную ситуацию или проблему [53]. Граница между знаниями и информацией нечетка: то, что для одного человека является знанием, для другого – не более, чем информация.

Смысл управления знаниями – «создание условий, при которых нужные люди смогут получить нужную информацию и знания в нужное время для выполнения нужных задач» [81: 19]. Одна из продуктивных идей менеджмента знаний состоит в том, что функцией управления является преобразование неформальной информации и знаний (наиболее ценных для организации) в формализованные продукты, доступные более широкому кругу потребителей, а не только их носителям.

Эта процедура является весьма трудоемкой и сложной. В образовании, например, это введение педагога в ситуацию рефлексии собственной профессиональной деятельности с тем, чтобы он сумел осмыслить свой опыт, осознать, проговорить, зафиксировать, проанализировать его возможности и риски использования.

Между тем именно неявные знания часто могут служить источником развития образовательных систем разного уровня. Вместе с тем возникают новые вопросы социологического плана. Каково оптимальное соотношение формализованных и неформализованных потоков в образовательной системе? Как воспринимается сотрудниками превышение формализованных потоков над неформализованными?

Судя по экспертным мнениям представителей научно-педагогического сообщества, входящих в образовательные системы разного уровня, наблюдается ситуация превышения формализованных потоков управленческой информации (бумажный вал) над неформализованными, что вызывает напряжение и едва ли способствует улучшению работы собственно образовательных систем. Педагоги, в частности, отмечают уменьшение возможностей для творческой самореализации, получения нового и распространения собственного опыта.

Таким образом, анализ информационных потоков с позиции менеджмента знаний позволяет сузить объём исследуемых информационных потоков в образовании до формализованных, а если учесть управленческий аспект исследования информации, то фактически их количество еще уменьшится до рамок системы документооборота – совокупности документов, отражающей структуру и содержание организационно-технологических процессов системы/организации, а также технологии и процедуры формирования, перемещения, исполнения, контроля и хранения этих документов [87: 269]. Но интенсивность и завышенный объём этих потоков является основной точкой деструктивного социального напряжения в российском образовании, получившей тревожное название «бумажный геноцид».

Часто информационные потоки классифицируются *по видам и направленности связываемых потоком систем*: вертикальный (движущийся по уровням управления системой, от руководителей к подчиненным и обратно), горизонтальный (циркулирующий на

определенном уровне управления, между сотрудниками-коллегами), диагональный (реализуют связи между руководителями и подчиненными разных подсистем). Поскольку поток всегда имеет направление, то каждый из обозначенных потоков информации включает в себя два локальных потока: прямые и обратные.

Если количественно анализировать документооборот в рамках этой классификации, возникает ряд проблемных вопросов. Насколько точно определены точки, в которых идет пополнение информации? Возникают они случайно или определены заранее и фиксированы? По крайней мере, можно привести один пример. Чтобы учителю вывезти детей на экскурсию, надо подготовить целый набор документов – этот процесс не всегда можно запланировать заранее, а значит, наблюдается незапланированный информационный всплеск в потоке. Насколько пропорционально объём информации (документов), движущейся от надсистемы (руководителя) как предписание к действию подчиненным, к количеству информации, движущейся в обратном направлении, а также в горизонтальных потоках? Например, министерство спускает отчет или запрашивает данные у школы или вуза, но, чтобы его подготовить, запускается целая совокупность вертикальных и горизонтальных потоков внутри образовательной организации.

В этом контексте правомерно классифицировать информацию также по *степени переработки*: первичная и производная. Какая существует зависимость между объёмом и качеством первичной информации (подаваемой непосредственно владельцем информации) и переработанной (той, что оказалась в конечном итоге занесена в отчет, использовалась при принятии управленческого решения), можно ли ее вообще вывести? Учитывается ли министерством трудоемкость этой работы, интенсивность внутренних потоков, а значит, и вовлеченность в эту деятельность сотрудников, работающих с этой информацией?

По *месту прохождения информации и ее источникам* различают информационные потоки: внутренний (внутри системы) и внешний (обеспечивающий связь системы с внешней средой). Считается, согласно теории систем, что степень открытости системы определяется объёмом внешнего информационного потока, но учтем, что речь идет не о потоке управленческой информации, а об информации общего свойства.

В данном исследовании значимыми не являются классификации информационных потоков по *форме передачи* (визуальная, аудио, цифровая, текстовая, кодированная), по *степени секретности* (обычные, содержащие коммерческую тайну и содержащие государственную тайну), по *скорости передачи* (традиционные, вроде почты, и быстрые – факс, электронная почта, телефон, информационные сети).

Для нас особенно значима классификация по *функциям управления*: экономической, организационной, технической и социальной. И даже не столько классификация, сколько общий объём информации, который находится в общем управленческом потоке. Так, если по отдельным направлениям деятельности вуза (образовательная, распорядительная, финансовая, научная, кадровая и пр.) количество документов, может быть, и не слишком велико, но общее их количество огромно – 2129²⁰.

Возникают вопросы, если рассматривать классификацию информационных потоков по *времени получения информации* (постоянная и дискретная) и по *параметру срочности* (обычные, срочные и очень срочные, в режиме реального времени). Если поток включает постоянную информацию, то он хорошо управляем и стабилен, а значит, сотрудники, обеспечивающие его информационную наполняемость, работают стабильно и спокойно. Изредка возникающие ситуации подготовки срочной информации в целом не изменяют общего позитивного психологического и трудового фона. Беспокойство возникает в связи с ростом дискретной, незапланированной работы по подготовке информации. Стала расхожей в образовании фраза, что «информация должна быть сдана еще вчера». А как следствие такого управления, имеем напряжение, всплеск негативных эмоций и, соответственно, недостаточно качественно подготовленные документы.

В информационном потоке наряду с полезной информацией присутствуют «шумы» – помехи, искажающие смысл информации

²⁰ «Перечень документов, образующихся в процессе деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации, а также в процессе деятельности организаций подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации, с указанием сроков хранения». Более четверти перечня относится к вузам. См.: файл «Перечень.xlsx», режим доступа: URL: <https://my-files.ru/pfdkiq> (дата обращения 26.11.2018).

или затрудняющие ее понимание. Некоторый уровень шума всегда присутствует при передаче информации, но может происходить более или менее сильное искажение смысла, что в значительной мере зависит от формата представления информации. В этой связи можно рассматривать классификацию информационных потоков как в целом, так и составляющих их документов по *степени достоверности*: ложные, ненадежные, полезные, надежные.

Повышенный уровень шума может возникать из-за перегруженности потока информации (бумажного вала), имеющей некоторое отношение к системе или процессу, но существенно незначимой для принятия управленческих решений, а также из-за дублирующей информации. Возникает вопрос: какова должна быть оптимальная наполняемость потока и каковы требования к информации, его образующей?

С позиции информационного менеджмента выделяются определенные *требования к информации, образующей информационный поток* [127]. Анализ этих требований позволил выявить условия их обеспечения в образовательной системе и риски невыполнения требований.

Ниже представлены результаты анализа в логике изложения «предъявляемые требования – условия их выполнения – риски их невыполнения»:

- своевременность – оптимизация работы системы управления, упорядочение содержимого постоянной информации, усиление плановости в запросах на информацию – запоздалая информация теряет свойства полезности и даже свой смысл;
- актуальность – уменьшение числа документов в потоке регулярной информации, усиление аналитической деятельности – неактуальная информация превращается в информационный шум;
- релевантность – применение процессного подхода при определении номенклатуры документов, оптимизация и структурирование источников информации – несоответствие информации запросу и бесполезность при решении управленческих задач;
- достоверность – использование достоверных источников – уменьшение вероятности принятия правильных решений;
- полнота/достаточность по количественному признаку – четкий, конкретный, минимально достаточный перечень документов – уменьшение вероятности принятия правильных решений при не-

полноте и недостаточности информации и усиление шума, необходимость дополнительной экспертизы решений при превышении необходимых параметров полноты и достаточности;

– понятность – представление и обработка информации специалистами соответствующей области решаемых задач, обеспечение надежности источника информации – потеря смыслов вследствие несоответствия языка представления информации принятым лексическим нормам для конкретной области решаемых задач, что влечет принятие неоднозначных или неправильных решений;

– полезность – тщательная проработка и минимизация запрашиваемой информации – превышение затрат на получение информации над величиной эффекта от ее использования;

– оперативность – научно обоснованное регламентирование времени ответа на запрос, минимизация срочных, дискретных запросов – превышение минимально допустимого времени ответа на запрос информации, как следствие – неактуальность;

– регулярность поступления (если это необходимо) – создание четкого механизма поступления и анализа информации, оптимизация наполняемости информационных потоков – увеличение вероятности принятия правильных решений;

– доступность – структурирование информации в потоках, оптимизация наполняемости потоков – увеличение времени на поиск и извлечение информации в потоке;

– качество информации – своевременность получения запроса, подготовка специалистом, использование достоверных источников – уменьшение вероятности правильных решений из-за несоответствия требованиям к информации для принятия решения.

Так, основными условиями обеспечения требований к информации в потоках являются:

- минимизация и надежность источников,
- общая оптимизация номенклатуры документов и налаживание системы планирования этой деятельности,
- минимизация незапланированных запросов информации,
- высокая компетентность специалистов, занятых управлением.

Эти требования можно выразить одним обобщенным: обеспечение минимальной достаточности информации. Практические все другие требования выполнить будет гораздо проще. Как утверждают специалисты, увеличение объема информации в два раза

(то есть на 100%) сопровождается ростом полезной ее части не более чем на 20%, а 80% дополнительной информации не носит полезного характера [118: 280]. Поэтому беспрецедентный бумажный прессинг в образовании воспринимается в социальном плане уже как бумажный геноцид.

Существуют определенные характеристики информационных потоков, зная которые, можно оценивать риски управления ими:

– неоднородность (когда один поток включает информацию, классифицированную по разным основаниям) затрудняет работу с информацией вследствие разнообразия ее форматов и ее дублирования, увеличивает время на ее обработку;

– множественность источников, пополняющих поток (подразделения, субъекты, процессы), создает дублирование информации, затрудняет отслеживание маршрутов ее движения;

– множественность номенклатуры документов (количество документов, включенных в направленный поток по разным сферам деятельности образовательной организации) затрудняет обеспечение оптимального объёма потока и его информационной насыщенности, обработку информации из-за дублирования сведений, удлиняет время принятия управленческого решения;

– многовариантность возможностей оптимизации потока информации по разным параметрам (количеству источников, номенклатуре документов, скорости движения) затрудняет выбор правильного параметра оптимизации;

– ценность информации потока (которая определяется комплексным вероятностным показателем во времени $P(\tau)$ как функцией вероятностей своевременного поступления информации P_c , ее полноты P_p и достоверности P_d : $P(\tau) = P_c \times P_p \times P_d$) определяет качество принимаемых управленческих решений;

– скорость потока (время движения потока, обеспечивающее гармонию требований к информации: ее своевременность и актуальность, полноту и оптимальность, оперативность и полезность) ограничивается известной дилеммой при принятии решений – быстро собранная информация в недостаточном объёме может привести к принятию нерационального или ошибочного решения; слишком длительный сбор информации может вести к снижению (вплоть до полной потери) актуальности готовящегося решения;

- полезность (релевантность) информации в потоке (выражаемая отношением *полезная информация – шум*), предотвращающая неоправданное увеличение объёма информации;
- степень и время отражения других потоков – материальных, финансовых и других (синхронность, отставание или опережение информации в других потоках), отставание или нецелесообразное опережение принятия решений о деятельности в сферах, отраженных иными потоками информации;
- интенсивность потока (количество и скорость перемещения информации за единицу времени), которая влияет на количество документов в потоках, время на их подготовку и анализ.

Один из путей оптимизации информационных потоков в образовании заключается в применении процессного подхода, который рассматривает деятельность организации как совокупность взаимодействующих процессов, превращая неуправляемые процессы в управляемые. Информационные потоки обеспечивают возможность функционирования процесса и управления им. Анализ входящей информации настраивает процесс по соответствующим параметрам, информация исходящего потока содержит характеристики результата процесса. Соотнесение входной и выходной информации позволяет сделать выводы о результативности и эффективности (в соотношении с информацией потока о затраченных ресурсах) процесса. Поток управленческой информации содержит сведения о правилах реализации процесса, мерах по регулированию и коррекции процесса.

С позиции менеджмента качества информационные потоки организации могут быть разделены по двум основным целям:

- обеспечение стабильного функционирования,
- поддержка мероприятий по развитию организации.

Содержание информационного потока, обеспечивающего развитие организации, зависит во многом от выбранной методологии усовершенствования: контроль, реактивное или проактивное усовершенствование.

При построении и автоматизации движения информационных потоков в образовании следует учитывать общие принципы объектно-ориентированного подхода:

- системность (взаимосвязь между элементами потока – документами, обеспечивающая доступность и понятность информации);

- абстрагирование (выявление существенных характеристик документа (через систему понятий), которые отличают его от другого, что важно при поиске информации, ее обработке);
- иерархия – ранжирование информации на упорядоченные системы (по принципу онтологий), что упорядочивает весь поток, структурирует его;
- типизация (выделение видов, признаков документов для поиска);
- модульность (разбиение задачи на подзадачи);
- наглядность и простота представления (диаграммы, таблицы и другие графические элементы, обеспечивающие наглядность при восприятии информации) [60: 190].

Наконец, в вопросах организации информационных потоков в образовании не следует забывать философского наследия Клода Шеннона – создателя теории информации. По его мысли, во-первых, «целью всякого управления должно быть уменьшение энтропии как меры неопределенности и беспорядка в системной среде. Управление, которое не решает этой задачи, является избыточным, то есть ненужным»; во-вторых, «если не согласовывать технические, информационные, гуманитарные, правительственные решения с пропускной способностью канальной среды, на которую они рассчитаны, то хороших результатов не жди» [цит. по: 122: 84]. Соответственно, возникает вопрос о ситуации в образовании: снижают ли существующая отчетность и циркуляция информации в системе образования уровень энтропии как меры неопределенности в работе этой системы?

Как показывает анализ практики, увеличивающийся бумажный прессинг не только не способствует увеличению степени порядка, но приводит к разбалансировке системы, отвлекая учителей и иных работников образования от их непосредственных профессиональных обязанностей, а руководителей – от решения организационных и стратегических задач. Пропускная способность «канальной среды» может находиться на пределе. Возникает эффект бумажного геноцида (подавления социального и профессионального самочувствия и жизнеспособности) целой многомиллионной армии работников образования, зафиксированный исследованиями в современной России.

Одним из условий оптимизации информационных моделей в образовании является их теоретическое отражение в виде инфор-

мационно-логической модели (ИЛМ), которая с определенной степенью точности представляет реально существующую систему управления в образовании [60: 145]. Такие модели позволяют изучить и проанализировать наиболее существенные процессы, происходящие в реальной системе управления за счет того, что демонстрируют в наглядной форме процессы создания и маршруты движения показателей и документов; обеспечивается единообразие в представлении данных о структурных составляющих образовательной организации и в комплексной форме данные о системе.

К характеристикам информационно-логической модели следует отнести:

- схемы документооборота;
- системы экономических или иных, например, функциональных показателей деятельности организации;
- структурный состав аппарата управления организации;
- интенсивность потоков информации в сфере управления.

В логико-информационной модели потоки информации могут образовывать разные структуры:

- последовательную – когда в каждой точке процесса обрабатывается один и тот же по содержанию элемент данных;
- сходящуюся – происходит постепенно с каждой операцией добавление и обобщение данных;
- расходящуюся – когда происходит расщепление данных при их обработке;
- реверсивную (с повторениями) – которая отображает возврат на доработку одних и тех же данных;
- агрегирующую – отражающую передачу и одновременную обработку данных с нижних уровней на верхние уровни управления.

Реализация функционального подхода при построении информационно-логической модели позволяет выявить:

- все показатели, которые необходимы в процессе управления организацией при выполнении ею своих функций;
- количественное и качественное описание документооборота, обеспечивающего минимально достаточные прямые и обратные связи; симметричность обмена информацией, особое внимание на обратные связи, не являющиеся контрольными, и их устранение;
- цепочки в системе обработки данных: получение исходных сведений (поступающих извне или возникающих в самой системе), их

преобразование и получение конечных данных, определение роли разных структурных подразделений в циркуляции информации;

- схему информационных связей структуры образовательной организации и ее связей с внешней средой (включая сведения о конкретных формах информационных связей, их количественных и временных характеристиках, канала передачи информации);
- результаты работы системы управления организацией (в информационном аспекте) – перечень всех данных, возникающих в результате обработки входящих и исходящих документов и показателей (таким образом формируется логическая схема, характеризующая последовательные этапы обработки данных);
- целесообразность/нецелесообразность дублирования некоторых сведений в системе обработки данных;
- характеристики существующей системы обработки данных – оседаемость показателей (количество полученных и разработанных показателей, которые остаются только в данном подразделении и не используются в дальнейшей работе), степень их использования, периодичность обработки и др.;
- дополнительную информацию по документообороту (время хранения документов, задержки в обработке документов и т. д.);
- уровни иерархической взаимосвязи документов;
- избыточность информационных связей, ее следствие – избыточность информации, затрудняющая работу системы управления;
- группы документов по их уровню: исходные (первичные) документы, обработанные, направляемые в архив или на удаление;
- циклы в документообороте – стабильно повторяющееся движение документов по определенному маршруту;
- тупиковые маршруты (когда один документ необходим для формирования другого непосредственно или по цепи, и в то же время общий итоговый не может быть сформирован до тех пор, пока не сформирован последнее звено в цепи) [91].

Подводя итог, можно предположить, что опора на концепцию институциональных функций образования (в разных сферах – экономической, социальной, социально-политической, культурной) позволяет построить систему показателей управленческой информации для отрасли. Общий перечень показателей, в свою очередь, позволяет сформировать общую номенклатуру документации,

обеспечивающей информационную поддержку управления с учетом функциональных особенностей разных сегментов образования, типов образовательных организаций.

Перечень показателей и обеспечивающих их документов может определять общий объем информации, поступающей извне и уходящей в надсистему управления. Использование функционального подхода позволяет также фильтровать информационный поток, не перегружая его документами, не используемыми на разных уровнях системы управления.

Информация, включенная в управленческий информационный поток, должна быть необходима и достаточна для принятия качественных управленческих решений. Этот принцип управления так же важен, как и другой принцип, служащий этическим ограничителем нарастающему бумажному валу, – принцип уважения и доверия к человеку. Как отмечает Ю. А. Конаржевский, это «основополагающий, системообразующий принцип менеджера и педагогического коллектива», который должен лежать в основе оптимизации всех процессов в школе, вузе, других образовательных организациях [79: 107]. Этот принцип отражает главное требование к информационным потокам – их минимальность и достаточность. Достаточность информации обеспечивает качество принимаемых управленческих решений, а минимальность обозначает доверие к человеку, педагогу, руководителю, предоставление им свободы и ответственности, возможностей для творческого труда.

4.2. Общие гипотезы к описанию бумажного геноцида

Для описания реалий управленческих информационных потоков в российской системе образования есть общие объяснения, выработанные на основе синтеза серии глубинных экспертных интервью, ведомственной статистики и теоретического опыта институционального осмысления образования. Их можно принять в качестве предварительного анализа проблемной ситуации. Отчасти эти объяснения известны из опыта зарубежной науки, но заслуживают проверки в национально-культурном контексте России.

Поддержание больших объёмов управленческой (вертикальной) информации в российской системе образования объясняется общей гипотезой: высшие органы образовательной политики, исповедуя неолиберальные реформы и маркетинговую политику образования, свою свободу в регулировании «сверху» потоков отчетности используют как инструмент поддержания авторитарного управления, символического и ресурсного контроля над системой образования [94; 114]. Эта общая гипотеза соотносится своим масштабом со всей общественной системой образования, испытывающей болезненный бумажный прессинг, и дополняется рядом объяснений.

1. Корпоративные интересы топ-менеджмента, ответственного за выработку образовательной политики, противостоят заинтересованности общества в открытости этой политики, научным критериям эффективности образования как социального института, принципам общественно-государственного управления системой образования. Косвенным подтверждением правомерности такого объяснения служат экспертные выводы Счетной палаты Российской Федерации о том, что Министерство просвещения РФ и Министерство науки и высшего образования РФ представляют собой не только наиболее крупные по затратам общественных ресурсов отрасли, но и являются в эпоху информации и демократии самыми *закрытыми* (недоступными для взаимодействия граждан с ведомством) среди 22 федеральных министерств²¹.

Сама проблематика образовательной политики, как и политики в любой отрасли общественного развития, является в значительной мере «закрытой» темой, поскольку эта проблематика выводит на публичное обсуждение вопросы, затрагивающие репутацию топ-менеджмента. В числе таких вопросов оказываются стратегические сценарии развития отрасли, критерии и показатели качества управления, легитимность конкурсных процедур с точки зрения их соответствия сущности и специфике регулируемых процессов (распределения ресурсов, формирования федеральных программ, кадрового продвижения, результативности принятых и выполненных управленческих решений в отрасли, реализации государственно-общественного партнерства, оценки издержек и доходов, обоснованности финансирования аутсорсинговых агентств,

²¹ URL: http://audit.gov.ru/press_center/news/37248 (дата обращения 05 июня 2019 г.).

компетентности персонала и ответственности топ-менеджеров за принимаемые решения).

Будучи сегодня монопольным распределителем бюджетных ресурсов, топ-менеджмент не выдвигает обозначенные выше вопросы в число приоритетов научных исследований в образовании. Одновременно нарастает «невидимая» для федеральных и региональных чиновников и не признаваемая ими, но замеченная социологами и практиками образования опасность дезинтеграции прежде единого образовательного пространства в государстве, утрата его управляемости и системности [70].

Косвенным подтверждением того, что топ-менеджмент системы образования не заинтересован в открытости, прозрачности своей деятельности и в реализации общественно-государственного управления образованием, служит отсутствие какой-либо отдачи, понятных и полезных для нижестоящих уровней системы результатов анализа собранной и поставленной «наверх» информации. Вертикальный информационный канал действует крайне однообразно: сверху только новые указания по отчетности, снизу – только заполненные формы и справки.

2. Значительные реальные объёмы «бумажного оборота» составляют организационно-нормативное основание и оправдание для поддержания многочисленного персонала специалистов и управленцев, занятого конструированием «бумажных технологий» и переработкой вертикальных информационных потоков.

Нормативы деятельности в разных сегментах системы образования и науки регулярно и подчас неожиданно сменяются, при этом не изжито дублирование запросов отчетности (в том числе в части создаваемых электронных и бумажных форм). Многократно в новом столетии менялись регламенты зачисления в вузы, конкурсная документация государственного заказа в сфере науки и регистрации НИР, правила и комплексы заданий ЕГЭ, вводились новые поколения ФГОС (никто не обещает, что очередное поколение ФГОС проработано достаточно хорошо, чтобы его не обновить через год-другой), наборы показателей аккредитации подведомственных организаций и профессиональной аттестации персонала сферы образования...

Поддержание бумажного прессинга дается нелегко и самим «верхам». Подтверждением этому служит «Перечень документов,

образующихся в процессе деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации, а также в процессе деятельности организаций подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации» на начало 2018 года, включающий 2129 наименований видов документов, большинство из которых не укладывается на одну машинописную страницу, а составляет ежегодно подшивки и тома. Все это отражает колоссальную по объёмам организационную, канцелярскую, почтовую и информационную деятельность, требующую значительного штата органов управления и аутсорсинговых агентств, получающих бюджетные заказы на соответствующие цели. Сокращение объёмов работы означало бы сокращение штата и числа руководящих должностей, что противоречит их корпоративным интересам.

3. Большие объёмы документальной отчетности в системе образования обусловлены недостаточным нормированием «бумажных нагрузок» и соответствующей оплаты труда исполнителей.

Бумажный прессинг на уровне школы, колледжа или вуза эксплуатирует корпоративный дух и чувство взаимной ответственности большинства работников образования, которое за годы внедрения ложной конкуренции в образовании втянулось в гонку по «показателям эффективности» [99], стремится отчитаться и выглядеть «не хуже других». Тем более, что от успешной отчетности зависит бюджетное финансирование, вхождение в региональные и федеральные программы, получение грантов и премиального фонда, прохождение аттестаций работников.

За увеличение учебной нагрузки (например, ведение уроков вместо приболевшего коллеги) школьному учителю положена доплата, а заполнение отчетности подразумевается составной частью должностных инструкций вопреки тому, что инструкции не менялись, а отчетность росла в ранее не предполагавшихся объёмах. Примерами служат сбор учителем справок, договоров, доверенностей и лицензий на случай экскурсионной поездки (без таких бумаг поездка не состоится), сбор классными руководителями и школами огромных по объёму персональных (под роспись родителей) сведений о предполагаемых местах проведения летних каникул школьниками (хотя школа по *Закону об образовании* не отвечает за их каникулярный отдых вне стен школы).

Подобные «бумажные нагрузки», не входящие в круг ответственности школ и их работников, но предписанные руководящими органами, означают не учитываемую и не оплачиваемую никем многодневную работу по добыванию сведений и документов и сокращают жизненное время и профессиональные силы работников образования. Покорность бумажному прессингу стала для большинства персонала образования привычной, изредка прерываемой публично лишь лидерами республиканского профсоюза работников образования и науки.

4.3. Контуры исследовательской концепции

Практическое решение уже привычной и, как кажется большинству, непреодолимой проблемы бумажного геноцида в российском образовании требует обращения самой научной и научно-педагогической общественности к этой проблеме, превратившейся в реальный тупик не только для поступательного развития, но и для сохранения потенциала национальной системы образования. Эта проблема, как ни странно, остается до последнего времени «белым пятном», табуирована в исследованиях как образования, так и управления им. Не замечена она и составителями новой версии национального проекта «Образование» (на 2019–2024 гг.).

Перечень научных задач, которые должно решить стартовое исследование проблемы управленческих информационных потоков в образовании, включает в себя ряд взаимосвязанных блоков.

1. Теоретическое обоснование подхода к информационным потокам в системе образования с точки зрения ее институциональных характеристик, границ ее ответственности в обществе.

На стартовом этапе социологического изучения информационных потоков в образовании, ввиду критической остроты социальных проявлений обозначенной проблемы и почти полного отсутствия предшествующих концептуальных и научно-методических разработок, речь должна идти о ее необходимой локализации в предметном и проблемном поле современной социологии и ее отрасли – социологии образования. Такая локализация, детализация и апробация релевантных концептуальных моделей и научно-методических решений – задача длительного плана.

2. Изучение зарубежного опыта организации управленческих информационных потоков в национальных системах образования, выявление его положительных образцов и определение возможности их использования в условиях российской системы образования – необходимая часть исследовательской стратегии. Оказывается, что отнюдь не все страны, даже те, чья образовательная политика оказалась в русле неолиберализма и маркетизации, попали в ситуацию тотального бумажного прессинга и бумажного геноцида. Правомерен вопрос: в силу каких особых обстоятельств эти реалии управления образованием укоренились в современной России?

С этой точки зрения, поиск более оптимальных решений проблемы информационных потоков в образовании предполагает обращение к научному и практическому опыту разного типа, отображенному в новейшей научной литературе [62].

Во-первых, представляется важным изучение ситуации в отчасти сходном политико-историческом контексте, обусловленном резкой сменой курса социально-экономического развития в связи с отказом ряда государств от социалистической ориентации, внедрением рыночных инструментов как в экономике, так и в образовательной политике. Многие страны Восточной и Южной Европы ищут свои основания в этой политике.

Во-вторых, заслуживает внимания ситуация весьма распространенного типа в рыночных странах, при которой система образования решает задачи обеспечения социальной доступности, межведомственного и межинституционального взаимодействия в интересах социальной интеграции, поддержания гражданской идентичности, удержания позиций в условиях глобальной экономической конкуренции и противоречивых внутренних и внешних социальных движений.

В-третьих, в ряже зарубежных стран рыночной ориентации существует практический опыт противодействия всеобъемлющей маркетизации образования и ее дезинтегративным социальным последствиям. Особенно важно проанализировать этот опыт в связи с достижением ведущих мировых позиций по отдельным объективным показателям работы национальной системы образования, в частности по данным проекта PISA.

3. Неотъемлемую часть первичных эмпирических материалов для доказательного изучения эффективности информационных потоков в системе образования должна составить полная картина

документальных форм вертикальных и горизонтальных обменов за значительный отрезок времени. Такая научная задача является абсолютно новой для российской социологии и всех исследовательских областей, посвященных образовательному менеджменту.

Составление максимально полного реестра документов, наполняющих управленческие информационные потоки применительно к основным типам должностей, общеобразовательных организаций, учреждений профессионального образования, органов управления образованием в субъекте Российской Федерации, позволит провести сравнительный анализ позиций и ролей основных типов образовательных учреждений и групп должностей в этих потоках и обменах.

Особую задачу в изучении такого реестра составляет анализ противоречий управленческих информационных потоков, в том числе: их дублирования, соответствия институциональным функциям образования и законодательству об образовании, соответствия потребностям управления, достоверности и полноты информации, оптимальности сроков создания и передачи информации, наличия в этих потоках обратной связи (удовлетворения потребностей нижестоящих органов и организаций).

4. Сама по себе общая картина документально-информационного поля в системе образования, даже будучи достаточно полной, является недостаточной. Эта картина должна быть дополнена анализом объёма, структуры, динамики (интенсивности и основных маршрутов) управленческих информационных потоков, состава источников и пользователей контента этих потоков в образовании, трудоемкости и характера использования основных документов.

Одна из особенностей информационных потоков – непостоянство их интенсивности, «сезонность», наличие определенных пиков и спадов. Объёмы потоков и их структура различаются существенно по типам образовательных учреждений и должностным группам персонала, что требует учета в организации сбора эмпирических данных.

5. Реальная тяжесть бумажного прессинга и бумажного геноцида может быть раскрыта только социологическими средствами, через соотнесение объективных объёмов (долей) «бумажных нагрузок» с показателями социального и профессионального самочувствия персонала органов управления образованием и образовательных учреждений. Эта задача требует применения комплекса

методов, включающего контент-анализ ведомственных документов, стандартизированный опрос основных должностных групп персонала, наблюдение, концептуальный анализ экспертных мнений, хронометраж бюджетов времени основных должностных групп, изучение теоретических источников.

На основе изучения бюджетов рабочего времени работников образовательных организаций и органов управления образованием в регионе предстоит выяснить долю нагрузок основных типов должностей (учителей, администраторов школ, преподавателей и специалистов вузов и муниципальных и региональных органов управления образованием) по обеспечению информационных потоков, а также влияние этих нагрузок на уровень стрессов и утомления, профессиональную продуктивность, профессиональные планы и состояния выгорания.

На основе анализа впервые формируемых баз данных, характеризующих с разных сторон управленческие информационные потоки в российской системе образования, удастся вынести наиболее обоснованные суждения как о состоянии этих потоков, так и о целесообразных направлениях их оптимизации.

Ключом к обсуждению этих задач может стать обоснование целесообразных информационных потоков в контексте институциональных функций системы образования, то есть логически обоснованных границ ответственности этой системы в обществе и ее перспектив.

Представляется ценной сравнительная оценка зарубежного и российского опыта правового, организационно-нормативного выстраивания информационных потоков в системе образования в его применении к задачам развития образования в России. Вероятно, подобное сравнение для современных российских топ-менеджеров этой системы и части ученых, склонных к заимствованию зарубежного опыта, окажется обескураживающим.

Эмпирической базой может служить аналитическое описание (инвентаризация) основных информационных управленческих потоков и их контента во всех сегментах и уровнях системы образования в России. Это описание целесообразно вести по параметрам их происхождения, по типам образовательных учреждений, по ответственности этих потоков законодательно установленной ответственности и интересам учреждений образования, по интенсивности и трудоемкости их поддержания, по адресности, по характеру

использования и полезности, по влиянию на функционирование учреждений системы образования и их персонала.

Важным основанием для проверки гипотез может стать эмпирическое изучение бюджетов рабочего времени работников образовательных организаций и специалистов органов управления образованием в регионе, выяснение нагрузок основных типов должностей (учителей, администраторов школ, преподавателей и специалистов в учреждениях дошкольного и профессионального образования, в муниципальных и региональных органах управления образованием) по поддержанию информационных потоков, а также анализ влияния этих нагрузок на профессиональную продуктивность и состояния выгорания персонала. Никто никогда не подсчитывал и не знает, сколько именно отчетов и статистических форм заполняют в день или в год, подписывают и высылают в разные инстанции директор садика, школы или колледжа, ректор вуза, специалисты и руководители комитетов образования. В российском образовании не существует норм, ограничивающих перечень отчетности, требуемой от работников и организаций.

В научной литературе отмечена единственная попытка аналитического описания бюджета профессионально-трудовых нагрузок работников общего образования [125]. Однако такая попытка, судя по опубликованному описанию методики и процедур сбора данных, содержала ряд ограничений.

Не вступая здесь в дискуссию по поводу примененной системы эмпирических индикаторов, считаем возможным обратить внимание на ряд организационных и общих методологических особенностей упомянутого исследования:

- хронометраж нагрузок затронул только учителей общеобразовательных школ, другие же крупные должностные группы системы образования оставались вне внимания;
- хронометраж игнорировал весьма острую уже тогда проблему «бумажных нагрузок» в системе образования, не вводя соответствующие индикаторы в типологию видов работы учителей;
- хронометраж видов работы затронул только служебные нагрузки по основному месту работы, оставляя в стороне структуру повседневной бытовой, семейной, рекреативной, творческой, информационной жизни, тем самым, к сожалению, исключалась возможность анализа того, как влияют информационные нагрузки на работу и образ жизни обследуемой совокупности учителей;

- хронометраж на крупном массиве (n=1417) проведен в единый двухнедельный срок, что не позволяет экстраполировать полученные средние значения на все рабочее время учительства и судить о сезонности, пиках и спадах в «бумажной работе»;
- методика не допускала фиксации одновременно выполняемых видов деятельности (например, профессиональное общение и прием пищи), тем самым искажалась реальная повседневная картина бюджета времени индивидов;
- опубликованная методика ничего не сообщает о средствах контроля достоверности получаемых от респондентов сведений, о применении какого-либо стимулирования и усиления мотивации респондентов при длительном заполнении бланков хронометража.

Предотвращая отмеченные выше ограничения в упомянутом исследовании бюджетов времени учителей, данный проект предполагает анализ объёмов, структуры, динамики и социальных последствий «бумажных нагрузок» на основе интегрированной базы эмпирических данных, обеспечивающей:

- сочетание объективных и субъективных индикаторов информационных потоков в российской системе образования;
- синтез количественной и качественной стратегий исследования;
- охват всех основных сегментов системы образования с точки зрения поселенческой структуры и специфики регионов страны, типов поселений как особой социокультурной среды (мегаполис, крупные, средние и малые города, сельская местность);
- опору на полные массивы документов реальных организаций и учреждений («входящие» и «исходящие» за достаточно крупные, циклические отрезки времени);
- охват основных типов образовательных организаций и учреждений и органов управления образованием в регионе (общего образования, среднего и высшего профессионального образования, дополнительного общего и профессионального и т. д.);
- обследование по репрезентативным выборкам основных должностных групп в образовании как отрасли.

Важная объективная особенность бумажного прессинга в образовании, состоящая в сезонности пиков и спадов «бумажных нагрузок», учтена в данном исследовании благодаря равномерному распределению всего объёма работ и выборки при сборе первичных данных по учебному году, а также благодаря продлению хронометража до полного календарного месяца.

В данном научном проекте проблема профессионально-трудовых и, в частности, «бумажных нагрузок» рассматривается в контексте эффективности институционального функционирования и управления, социального и профессионального самочувствия персонала образования.

Социологическое исследование состояния информационных потоков позволит впервые внести ясность и систему доказательств в освещение острой общественной проблемы «бюрократических перегрузок» в системе образования, определить наиболее болезненные сферы управленческо-информационных обменов в этой системе и выработать практические предложения по их оптимизации. Это будет способствовать достижению баланса интересов всех уровней системы, лучшему социально-профессиональному самочувствию и инициативности социальных субъектов образования, сокращению необоснованных социальных и экономических издержек, долгосрочным интересам развития национальной системы образования.

Одним из продуктов исследования выдвигаемой проблемы с позиции социологии в обозначенных выше концептуальных контурах может стать комплекс практических рекомендаций в адрес органов управления образованием и учреждений образования по совершенствованию управленческих информационных потоков.

Научная значимость решения обозначенной проблемы может состоять в выработке прикладной модели оптимизации управленческих информационных потоков в конкретной отрасли – системе образования, с перспективой преодоления удушающей власти бюрократии, сохраняющей свою доминирующую позицию во многом благодаря контролю над информационными потоками и усилению их напряженности. Нельзя недооценивать возможности использования вырабатываемой концептуальной модели управления информационными потоками применительно к любой другой области управления, в том числе государственного управления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог рассмотрению проблемы информационных потоков в образовании, обратим внимание на ее социальное восприятие в науках и обществе. Бумажный прессинг и бумажный геноцид в системе образования достигли такой фазы, которая предшествует прорыву благостных бюрократических покровов, опутывающих и обездвиживающих всю систему образования – наследницу некогда лучшей в мире советской, российской школы.

Трагическое следствие многолетнего бумажного прессинга и бумажного геноцида состоит в отступлении большинства персонала отрасли перед «бумажной армией», в покорном принятии любых новых авторитарных по форме и неолиберальных по содержанию и последствиям трансформаций в системе образования, в выгорании. Образование стало зоной бюрократического дележа бюджета отрасли под видом инновационных проектов, обслуживаемых узкими кланами «ученых» и бизнес-кругами.

Важен вопрос о социальной природе постсоветских манипуляций над системой образования. Если ответственность за них относить на счет топ-менеджмента, то ответы на данный вопрос предстают в трех взаимно не противоречивых вариантах.

Первый вариант, близкий к официальному, трактует многолетние усилия под личиной «модернизации» образования. Но модернизация, тем более реализуемая от имени *социального* и *правового* государства в обществе со столь высоким уровнем образования народа просто обязана быть тщательно выверенной по своим направлениям, потенциалу исполнителей, ресурсам и результатам. Тем более высока ответственность реформ в духовном лоне *тысячелетней цивилизации* России с ее уникальными *культурно-историческими корнями*, особой *глобальной миссией*. Вряд ли кто-то склоняется к этому варианту ответа – стали столь массовым разочарование персонала отрасли и населения, столь жесткой критика с позиции авторитетных ученых разных направлений [69; 107].

Второй вариант ответа тоже малоутешителен для репутации топ-менеджеров федерального уровня (Правительства и министерства). Он объясняет плачевный результат перманентных реформ образования *случайными* факторами, сменой команд и т. п. Он со-

звучен крылатой фразе: «Хотели как лучше, а получилось как всегда». Эти реформы в расчете на малограмотную аудиторию предстают как старательные, но не всегда удачные поиски эффективных подходов, образцов якобы где-то оправдавшихся решений. Из такой логики следует, что нужно и дальше лишь искать и пробовать, а ошибки неизбежны и случаются, но не по вине управленцев (или по вине тех, которые уже ушли, и с них уже не спросишь)!

Третий вариант ответа реалистичен, но звучит возмутительно для бюрократов: «Люди всегда были и всегда будут глупенькими жертвами обмана и самообмана в политике, пока они не научатся за любыми... политическими, социальными фразами, обещаниями разыскивать интересы тех или иных классов» (В. И. Ленин). К этому варианту следует добавить мысль Карла Маркса из эпиграфа к книге. Концентрация власти и распределительных полномочий на верхушке отрасли, отстранение «низов» от выработки решений и от контроля, отсутствие общественно-государственного управления совсем не случайны. Они – следствия заинтересованности, включая материальную, сплоченной группы топ-менеджеров.

Многие ученые и практики, специалисты управления образованием уже настолько подавлены «бумажными инструментами», что едва ли верят в возможность иного состояния отрасли. Но тема зашкаливающих информационных потоков, ежедневно убивающих здравый смысл и волю в творческой по природе профессии учителя, табуирована в неолиберальных научных и медийных кругах, приближенных к высшему органу образовательной политики и проявляющих скоординированность, живущих по норме сатирической песни «жираф большой, ему видней» (В. С. Высоцкий).

Но совершенно иначе эта проблематика воспринимается теми работниками образования, которые сохраняют преданность своей профессии, науке, народу и исторической памяти, ответственность за судьбы молодежи и за пути развития Родины. Эта часть составляет большинство из тех экспертов и работников образования, которые оказались в составе обследуемых совокупностей в разных школах, техникумах и вузах. Поддержка этого большинства и многих коллег в научной среде помогает в выполнении новаторского исследования. Ясно, что исследование само не разрушит реальную стену, возводимую «солдатами бумажной армии», но оно разорвет круг молчания вокруг контуров и высоты этой стены, тактики и мнимого численного превосходства ее защитников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abner B., Bartosh O., Ungerleider C., Tiffin R. Productivity Implications of a Shift to Competency-Based Education. Higher Education Quality Council of Ontario, 2014.
2. Amsler S., Bolsmann Ch. University ranking as social exclusion // *British Journal of Sociology of Education*. 2012. Vol. 33 (2).
3. Antikainen A., Dworkin A. G., Saha L. J., Ballantine J., Essack S., Teodoro A., Konstantinovskiy D. Contemporary themes in the sociology of education // *International journal of contemporary sociology*. 2011. Vol. 48 (1).
4. Archer M. Social origins of educational systems. London: Sage publications, 1979.
5. Bailey B. A Proposal for a New Definition of Genocide // *Undergraduate Research Journal at UCCS*. 2008. Vol. 1 (2).
6. Ballantine J. H., Hammack F. M. The sociology of education: A systematic analysis (6th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 2009.
7. Ben-Arieh D., Pollatscheck M. A. Analysis of information flow in hierarchical organizations // *International Journal of Production Research*. 2002. Vol. 40 (15).
8. Bowles S., Gintis H. *Schooling in Capitalist America*. N.Y.: Basic Books, 1976.
9. Boyadjieva P. Diversity Matters: A Lesson from a Post-Communist Country. In: G. Krücken, A. Kosmützky, M. Torca (eds.). *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Transaction Publishers, 2007.
10. Boyadjieva P., Ilieva-Trichkova P. Rethinking Missions and Values of Higher Education. In: Pritchard R., J. Williams (eds.). *Positioning Higher Education Institutions: From Here to There*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
11. Bunar N. Choosing for Quality or Inequality // *Journal of Education Policy*. 2010. Vol. 25 (1).
12. Carnoy M. *Education as Cultural Imperialism*. N.Y.: David McKay, 1974.
13. Collins R. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification // *American Sociological Review*. 1971. Vol. 36.
14. Collins R. *The Credential Society*. N.Y.: Academic Press, 1978.
15. Corwin R. G. *A Sociology of Education*. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1965.
16. Dehli K. Travelling Tales // *Journal of Education Policy*. 1996. Vol. 11 (1).
17. Dewey J. *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1899.
18. DiMaggio P., Powell W. The Iron Cage revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields // *American Sociological Review*. 1983. Vol. 48.
19. DiMaggio P., Powell W. Introduction. In: Powell W., P. DiMaggio (eds.). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

20. Durkheim E. *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1922.
21. Frank D. J., Meyer J. W. *The University: Interpreting Worldwide Expansion and Change*. Paper presented at the 10th ASA Annual Meeting, Philadelphia, 2005.
22. Giroux H. A. *Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2004.
23. Handy Ch. *Beyond Certainty: Changing Worlds of Organizations*. Brighton, MA: Harvard Business School Press, 1998.
24. Jessop B. *The Future of Capitalist State*. Cambridge: Polity Press, 2002.
25. Johnstone S. M., Soares L. *Principles for Developing Competency-Based Education Programs // Change: The Magazine of Higher Learning*. 2014. Vol. 46 (2).
26. Kowalczyk P., Jakubczak J. *New public management in education – from school governance to school management*. In: *Human capital without boarders*. V. Dermol et al. (eds.). Bangkok, Celje, Lublin: ToKnowPress, 2014.
27. Lauder H., Hughes D. (eds.). *Trading in Futures: Why markets in education don't work*. Buckingham: Open University Press, 1999.
28. Levin B. *An Epidemic of Education Policy // Comparative Education*. 1998. Vol. 34 (2).
29. Levinson D. L., Cookson P. W. Jr., Sadovnik A. R. (eds.). *Education and Sociology: An Encyclopedia*. N. Y., L.: RoutledgeFalmer, 2002.
30. Levy D. C. *The New Institutionalism: Mismatches with Private Higher Education's Global Growth*. PROPHE, 2004. Working Paper No. 3.
31. Lubienski C., Lubienski S. *The Public School Advantage. Why public schools outperform private schools*. Chicago: University of Chicago Press, 2013.
32. McGinn N. *The impact of supranational organizations on public education // International Journal of Educational Development*. 1994. Vol. 14 (3).
33. Mercer B. E., Covey H. C. *Theoretical Frameworks in the Sociology of Education*. Cambridge, Mass.: Shankman P.C., 1980.
34. Merton R. *Social Theory and Social Structure*. Enlarged edition. N.Y.: Free Press, 1968.
35. Meyer J. W. *The Effects of Education as an Institution // American Journal of Sociology*. 1977. Vol. 83 (1).
36. Meyer J. W., Ramirez F. O., Frank D. J., Schofer E. *Higher Education as an Institution*. In: *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*. Ed. P. J. Gumpert. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2007.
37. Meyer J. W., Rowan B. *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony // American Journal of Sociology*. 1977. Vol. 83 (3).
38. Meyer J. W. *The Charter: Conditions of Diffuse Socialization in Schools*. In: W. R. Scott (ed.). *Social Processes and Social Structures*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
39. Neem J. N. *Experience matters: Why competency-based education will not replace seat time // Liberal Arts*. 2013. Vol. 99 (4).

40. Office of the High Commissioner for Human Rights. "Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide." URL: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crimeofgenocide.aspx>. (дата обращения 04.08.2018).
41. Oliver Ch. The Antecedents of Deinstitutionalization // *Organization Studies*. 1992.
42. Parsons T. The school class as a social system // *Harvard Educational Review*. 1959. Vol. 29 (4).
43. Perrow Ch. *Complex Organizations: A Critical Essay*. 3rd ed. N.Y.: Random House, 1986.
44. Scott W. R., Meyer J. W. *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1994.
45. Scott W. R. *Institutions and Organizations*. 2nd ed. L.A., Ca: Sage Publications, 2001.
46. Selznick Ph. Institutionalism 'Old' and 'New' // *Administrative Science Quarterly*. 1996. Vol. 41.
47. Sirjamaki J. Education as a social institution. In: D. A. Hansen, J. E. Gertl (eds.). *On Education: Sociological Perspectives*. N.Y.: John Wiley, 1967.
48. Stanton G. H. The 8 Stages of Genocide. 1996. Paper presented at the US Department of State. URL: https://genocideducation.org/wp-content/uploads/2016/03/ten_stages_of_genocide.pdf (дата обращения 28.02.2019).
49. Stensaker B. *The Transformation of Organizational Identities. Interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education*. Enschede: CHEPS, 2004.
50. Thrupp M. School Quasi-Markets: Best understood as a class strategy? // *Waikato Journal of Education*. 2005. Vol. 11 (2).
51. Tolofari S. The new public management and education // *Policy Futures in Education*. 2005. Vol. 3 (1).
52. Waslander S., Pater C., van der Weide M. *Markets in Education*. OECD Education Working Paper No. 52. Paris: OECD Publishing, 2010.
53. Wiig K. M. *Knowledge management foundations: Thinking about thinking: How people and organizations create, represent, and use knowledge*. Arlington, TX: Schema Press, 1993.
54. Young M. (ed.). *Knowledge and Control*. L.: Collier-Macmillan, 1971.
55. Амелин С. В. Информационное обеспечение процесса управления предприятием // *Экономинфо*. 2017. № 1–2.
56. Арутюнян М. А. Понятие геноцида // *Актуальные проблемы российского права*. 2009. № 3.
57. Асмолов А. Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России // *Новое время – новая дидактика: Педагогические идеи Л. В. Занкова и школьная практика: сборник*. М., Самара: Корпорация Федоров, 2001.
58. Бобров М. Я. *Система законов и категорий общей социологии*. Барнаул, 1993.

59. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006.
60. Гаврилова Т. А., Муромцев Д. И. Интеллектуальные технологии в менеджменте: инструменты и системы: учеб. пособие. СПб.: Изд-во «Высшая школа менеджмента»; Издательский Дом СПбГУ, 2008.
61. Глобальная социология образования: коллективная монография / Под ред. В. А. Ивановой, А. М. Осипова. М.: Журнал РАН «Социологические исследования»; НовГУ им. Ярослава Мудрого; Великий Новгород, 2012.
62. Глобальная социология образования: зарубежный опыт решения социальных проблем в сфере образования / Под ред. А. М. Осипова. Монографическое приложение к журналу РАН «Социологические исследования». НовГУ им. Ярослава Мудрого; Великий Новгород, 2015.
63. Григорьев С. И., Матвеева Н. А. Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул: АРНЦ СО РАО, 2000.
64. Днепров Э. Д. Четвертая школьная реформа в России. М.: Интерпракс, 1994.
65. Долматова С. А. Развивающиеся страны: образование и занятость. М.: Наука, 1993.
66. Зайцева Ж. Н., Тихомиров В. П., Говорский А. Э. Квинтэссенция открытого образования. Лекция-доклад. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
67. Зарубежная социология образования: коллективная монография / Под ред. А. М. Осипова. НовГУ им. Ярослава Мудрого; Великий Новгород, 2014.
68. Зборовский Г. Е. Можно ли быть вместе, находясь врозь // Социологические исследования. 2018. № 9.
69. Зборовский Г. Е. Уроки неудавшейся модернизации образования // Социальная стратегия российской системы образования. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2011.
70. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А., Шуклина Е. А. Существует ли система высшего образования в России? // Социологические исследования. 2017. № 11.
71. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования. М.: Гардарики, 2005.
72. Игнатьев В. И. Социальная система как информационное взаимодействие. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009.
73. Ильинский И. М. Образовательная революция. М.: Изд-во МГСА, 2002.
74. Информация в управлении образованием: теоретические проблемы: Коллективная монография / Под ред. А. М. Осипова, П. А. Бояджиевой. НовГУ им. Ярослава Мудрого; Великий Новгород, 2018.
75. Кемеров В. Е. Концепция радикальной социальности // Вопросы философии. 1999. № 7.

76. Ключевые индикаторы профессионального образования и рынка труда в новых независимых государствах и Монголии. Турин: Европейский фонд образования, 2000.
77. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.: Айрис-пресс, 2008.
78. Колесников Л. Ф., Турченко В. Н., Борисова Л. Г. Эффективность образования. М.: Педагогика, 1991.
79. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.
80. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5.
81. Мариничева М. К. Управление знаниями на 100%: Путеводитель для практиков. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
82. Матвеева Н. А. Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования). Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
83. Матвеева Н. А. О соотношении инерционности и субъектности в образовании // Социологические исследования. 2002. № 3.
84. Матвеева Н. А. Российское образование: соотношение инерционного и субъектного, инновационного и традиционного // Вестник Алтайской науки. Образование. 2003. № 1 (2).
85. Матвеева Н. А. Социальный механизм устойчивого воспроизводства системы образования // Философия образования. 2005. № 3 (14).
86. Менеджмент в образовании: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Под ред. С. Ю. Трапицына. М.: ЮРАЙТ, 2018.
87. Меняев М. Ф. Информационный менеджмент. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2017.
88. Методические указания по разработке национальных проектов (программ) [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/Pxh1N8ADDbq7ZvMMWcafVEd3McQVTRj5.pdf> (Дата обращения 10.03.2019).
89. Мильнер Б. З. Управление знаниями. М.: ИНФРА-М, 2003.
90. Минченко Л. В., Яковлева Н. П. Проблема коммуникаций при обработке информационных потоков // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». 2015. № 4.
91. Надеждин Е. Н., Бушуев В. Д. Методы моделирования в задачах исследования систем организационного управления / Под ред. Е. Н. Надеждина. Тула: «Институт экономики и управления», 2011.
92. Назмутдинов В. Я., Яруллин И. Ф. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности. Казань: ТРИ «Школа», 2013.
93. Образование, которое мы можем потерять. Сб. научных статей / Под ред. В. А. Садовниченко. М.: МГУ, 2002.
94. Осипов А. М. «Троянские кони» неолиберализма в образовании // Социологические исследования. 2017. № 8.

95. Осипов А. М. Общество и образование. Лекции по социологии образования. НовГУ им. Ярослава Мудрого; Новгород, 1998.
96. Осипов А. М. Размышления о виртуальном конкурсе, или «мертвые души» на рынке высшего образования // Высшее образование в России. 2004. № 1.
97. Осипов А. М. Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования // Высшее образование в России. 2019. № 5.
98. Осипов А. М. Социология образования: Очерки теории. Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
99. Осипов А. М., Иванов С. В. Университет как региональная корпорация // Социологические исследования. 2004. № 11.
100. Осипов А. М., Иванова В. А. Институциональные функции – пороговая проблема современной социологии образования // Социологические исследования. 2016. № 1.
101. Павлюткин И. В. Университеты, рейтинги и рынок // Вопросы образования. 2010. № 1.
102. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] URL: <http://government.ru/projects/selection/741/35566/> (Дата обращения 10.03.2019).
103. Прямикова Е. В. Предпосылки и практики компетентностного подхода в образовании. Екатеринбург: Издательство УрГПУ, 2011.
104. РИА «Новости». <https://ria.ru/science/20161010/1478897047.html> (дата обращения: 28.02.2017).
105. Синицина А. И. Вариативность как системообразующий концепт постнеклассической образовательной парадигмы // Современные проблемы образования и науки. 2017. № 3.
106. Смирнов Б. В., Тюрина Ю. А. Социализация, образование, воспитание: формы взаимодействия. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005.
107. Смолин О. Н. Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал? (статья 1) // Социологические исследования. 2015. № 6; его же. Высшее образование... (статья 2) // Социологические исследования. 2015. № 7.
108. Смолин О. Н. Образование. Политика. Закон. М.: Культурная революция, 2010.
109. Созинов В. А. Исследование систем управления: эл. учеб. пособие / Под ред. С. Г. Масленниковой. URL: https://abc.vvsu.ru/books/issled_sist_upr/ (дата обращения 22.11.2018).
110. Сорокина Н. Д. Образование в современном мире (социологический анализ). М.: Экономика и финансы, 2004.
111. Социальное партнерство в образовании / Под ред. А. М. Осипова, П. Н. Карстанье. НовГУ им. Ярослава Мудрого; Великий Новгород, 2008.
112. Социальное развитие советской интеллигенции / Под ред. Р. Г. Яновского. М.: Наука, 1986.
113. Социология: Учебник для вузов / Под ред. А. В. Воронцова. М.: Дрофа, 2011.

114. Социология образования: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Под ред. А. М. Осипова. М: ЮРАЙТ, 2018.
115. Субетто А. И. Капиталократия. Мифы либерализма и судьба России. Второе изд. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2002.
116. Субетто А. И., Чекмарев В. В. Битва за высшее образование России: 1992–2003 гг. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2003.
117. Суд над системой образования: Стратегия на будущее: пер. с англ. / Под ред. У. Д. Джонстона. М.: Педагогика, 1991.
118. Тебекин А. В., Мантусов В. Б. Управление организацией. М.: РИО Российской таможенной академии, 2016.
119. Томуск В. Глобализация и «обескровливание» национальной политики в области высшего образования // Герценовские чтения. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.
120. Турен А. Возвращение человека действующего: Очерк социологии / Пер. с франц. М.: Научный мир, 1998.
121. Угрюмова А. А. Маркетизация образования: плюсы и минусы // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 5.
122. Ушаков А. Клод Шеннон – создатель теории информации // Control engineering Russia. 2016. № 2 (62).
123. Филиппов Ф. Р. Социология образования. М.: Наука, 1980.
124. Христов И. Право и модерност. София: ИК «Кротал», 2003.
125. Шереги Ф. Э., Арефьев А. Л., Царьков П. Е. Условия труда педагогов: хронометрический и социологический анализ. М.: Центр социологических исследований, 2016.
126. Шишкина М. Депутат попросила... URL: <http://marinashishkina.ru/article/deputat-poprosila-poltavchenko-ostavit-pravo-vyibo/> (дата обращения: 28.02.2017).
127. Шкляр Д. Л. Координация информационных потоков в системе управления персоналом организации // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. № 124.
128. Щипков А. В. Монополизация в образовании проводится под брендом «вариативности» и влиянием одной лоббистской группы // Лента: Общество. 24.04.2018 11:45. URL: <http://www.rodon.org/society-180424114552> (дата обращения 19.02.2019).

ПРИЛОЖЕНИЕ. Основные документы полевого этапа

Анкета работника образования

Мы просим Вас принять участие в межрегиональном исследовании по проблеме «бумажной работы» в российской системе образования. Заказчик исследования – Российский научный фонд.

Пожалуйста, в каждом вопросе, касающемся Вашей жизни, выберите варианты ответов, совпадающие с Вашим мнением, обведите кружком номера этих вариантов или кратко впишите свой особый ответ. Опрос анонимный, Вашу фамилию не указывайте. Надеемся на Вашу откровенность.

- 1. Ваше основное место работы:** 1. УДОО 2. Учреждение общего образования
3. УНПО 4. УСПО 5. УВО 6. Муниципальный орган управления
7. Региональный орган управления 8. УДПО
- 2. Ваша должность** (возможно сочетание): 1. Педагог 2. Администратор 3. Специалист
- 3. Ваш общий трудовой стаж** ___ лет **4. Стаж в образовании** ___ лет
- 5. Стаж в нынешней должности** ___ лет
- 6. Ваша нагрузка** (ставки):
1. До 1 ставки 2. 1 ставка 3. От 1 до 1,5 ставки 4. От 1,5 до 2 ставок
- 7. Удовлетворены ли Вы в целом своей работой в системе образования?**
1. Да 2. Скорее да, чем нет 3. Скорее, нет 4. Совсем нет 5. Затрудняюсь ответить

8. Удовлетворены ли Вы отдельными сторонами работы? *Дайте один ответ в каждой строке*

	ДА вполне	Скорее, ДА	Скорее, НЕТ	НЕТ
8. Режим работы	4	3	2	1
9. Отношения в коллективе	4	3	2	1
10. Материальное стимулирование	4	3	2	1
11. Обеспеченность литературой и техникой	4	3	2	1
12. Возможности служебного роста	4	3	2	1
13. Моральное стимулирование	4	3	2	1
14. Нагрузки, связанные с ведением документов	4	3	2	1
15. Другие стороны. <i>Напишите</i>	4	3	2	1

9. Свободны ли Вы в профессиональном творчестве?

1. В моей работе творчество вряд ли применимо
2. Если честно, особых творческих замыслов не имею
3. Пытаюсь работать творчески, но обычно не удается
4. Обычно удается работать творчески

10. Что препятствует творчеству в Вашей работе?

Выберите не более трех вариантов и оцените их значимость

	В первую очередь	Во вторую очередь	В третью очередь
1. Отсутствие запроса на творчество	1	1	1
2. Отсутствие технических условий, оборудования	2	2	2
3. Перегруженность «бумажной работой»	3	3	3
4. Низкая оплата труда, слабость моральных стимулов	4	4	4
5. Характер управления, стиль руководства	5	5	5
6. Другое. <i>Напишите:</i>	6	6	6

11. С каким мнением о российской системе образования Вы бы согласились?

Дайте один ответ

1. Она развивается в целом успешно
2. Она развивается, скорее, успешно, хотя есть проблемы
3. В ее развитии есть и плюсы, и минусы (примерно поровну)
4. Она переживает кризис, хотя некоторые проблемы решаются успешно
5. Она в целом теряет свои достижения, движется в неверном направлении
6. Другое мнение. *Напишите:* _____

12. Каково мнение большинства персонала вашего ОУ об образовательной политике в России?

1. Большинство считает, что эта политика в целом является верной и успешной
2. Эта политика в целом верная, но ей удастся пока решить не все проблемы
3. Вряд ли большинство считает, что эта политика правильная
4. Затрудняюсь ответить
5. Другое мнение. *Напишите:* _____

13. Какие проблемы видятся Вам наиболее острыми в образовании в регионе? Выберите не более 3 вариантов, расставьте их по остроте на первое, второе, третье место

	В первую очередь	Во вторую очередь	В третью очередь
1. Отсутствие нужного сотрудничества с социальными партнерами образования	1	1	1
2. Недофинансирование образовательных организаций	2	2	2
3. Трудовые перегрузки персонала	3	3	3
4. Нехватка качественных помещений, оборудования, литературы	4	4	4
5. Неблагоприятный психологический климат в коллективах	5	5	5
6. Перевес «бумажной работы» в ущерб другим задачам	6	6	6
7. Неблагоприятные отношения ОУ с органами образования	7	7	7
8. Другое. <i>Напишите</i>	8	8	8

14. Если Вы отметили «трудовые перегрузки», то какие виды работ имеются в виду? *Напишите* 25.-28. _____

15. Как изменился за последние 2 – 3 года объём требуемой «сверху» и сторонними ведомствами документов и отчетности от ОУ, работников и органов управления образованием?

1. Он сократился
2. Он остался прежним
3. Этот объём возрос
4. Затрудняюсь ответить

16. Достаточно ли хорошо выполняемая Вами работа с документами спланирована?

1. Эта работа является достаточно хорошо спланированной
2. Эта работа иногда плохо спланирована (бывают задания, отчет по которым «нужен вчера»)
3. Эта работа часто неважно спланирована
4. Другое мнение. *Напишите:* _____

17. Достаточно ли равномерно «бумажная работа» распределена по времени?

1. Да
2. В основном да, но случаются «завалы» работы с документами
3. Нет

18. Соответствует ли объем выполняемой Вами «бумажной работы» ее оплате (той доле зарплаты, что, как подразумевается, покрывает работу с документами)?

1. Да, соответствует
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее не соответствует
4. Не соответствует

19. Ваше мнение о «бумажной работе»:

1. В этой работе нет перегрузки → *переход к вопросу 21*
2. У меня есть перегрузка «бумажной работой» в ущерб делу в целом
3. Затрудняюсь ответить

20. Чем вызвана нынешняя перегрузка «бумажной работой»? Отметьте 3 главные причины, по степени важности

	В первую очередь	Во вторую очередь	В третью очередь
1. Топ-менеджеры не понимают особенности образования	1	1	1
2. Нет ограничений для видов и объемов отчетности	2	2	2
3. Есть силы, заинтересованные в росте информационных потоков	3	3	3
4. Для эффективного управления нужно много информации	4	4	4
5. Нет общественно-государственного управления образованием	5	5	5
6. Другое мнение. <i>Напишите</i>	6	6	6

21. Соответствуют ли эти мнения ситуации в большинстве известных Вам ОУ?

	Да	Нет	Затрудняюсь
37. При служебной оценке работника грамотное ведение им документов важнее, чем результаты практической работы	3	2	1
38. Многие недооценивают важность работы с документами	3	2	1
39. Большинство работников понимает, что важнее хорошо отчитаться, чем хорошо вести учебно-воспитательную работу	3	2	1

22. Если в составлении отчетности (документов) работник допускает неточности, использует непроверенные сведения, то... (продолжите предложение) Дайте один ответ

1. Такого работника не стоит ругать или наказывать, если речь идет о бесполезных бумагах
2. Такого работника надо предупредить, если речь идет только о важных бумагах
3. Такого работника надо предупредить или наказать, бумаги – важная часть работы

23. Какая часть семей, на Ваш взгляд, пользуется электронным дневником?

1. %
2. Не знаю

24. Сколько часов в неделю в среднем занимает у Вас «бумажная работа»?час.

25. Какие виды (примеры) «бумажной работы» Вы бы отнесли к излишней, не нужной? *Напишите* 43.– 46. _____

26. Чем мешает «бумажная работа»? *Ответ в каждой строке*

	Да	Нет	Затрудняюсь
47. Она не оставляет времени на работу с обучающимися	3	2	1
48. Она делает работников зависимыми от начальства	3	2	1
49. Она делает ОУ зависимыми от вышестоящих органов	3	2	1
50. Она нарушает нормальные отношения между работниками	3	2	1
51. Она сокращает возможности творчества в образовании	3	2	1
52. Другое мнение. <i>Напишите:</i>			

27. Согласны ли Вы с мнением, что «бумажная работа» в нынешнем объеме, требуемая от работников, ОУ и органов образования, мешает нормальной практической работе? *Дайте один ответ*

1. Нет
2. Иногда мешает
3. Часто мешает
4. Всегда мешает
5. Затрудняюсь

28. С каким из двух мнений о тяготах «бумажной работы» Вы бы согласились?

Дайте один ответ

1. Работники так устают от «пустых» бумаг, что и в нужных допускают неточности
2. Как бы ни надоедали «пустые» бумаги, работа со всеми документами ведется качественно

29. Возможен ли выход системы образования из-под «бумажного вала»? Дайте один ответ

1. Да, возможен
2. Вряд ли, в обозримом будущем
3. Затрудняюсь ответить

30. Насколько регулярно Вы занимаетесь «бумажной работой»? Дайте один ответ

1. Ежедневно
2. Несколько раз в неделю
3. Примерно раз в неделю
4. Раз-другой в месяц

31. Сколько в среднем часов в неделю Вы тратите на эти работы? Приносят ли они Вам удовлетворение?

	в неделю, часов	Приносит удовлетворение?		
		Да	Нет	Затрудняюсь
57. Групповое обучение, развитие (уроки, лекции и пр.)		3	2	1
59. Самоподготовка к групповым занятиям		3	2	1
61. Ведение факультативов (кружков, секций и т.п.)		3	2	1
63. Самоподготовка к кружкам, секциям и т.п.		3	2	1
65. Индивидуальные занятия с отстающими		3	2	1
67. Проверка тетрадей (письменных, контрольных)		3	2	1
69. Подготовка, ведение воспитательных мероприятий		3	2	1
71. Посещение семей на дому, беседы с родителями		3	2	1
73. Дополнительные занятия (к конкурсам, олимпиадам)		3	2	1
75. Бумажная работа в целом (в т.ч. в электронном виде)		3	2	1
77. Ведение электронного журнала (служебного сайта)		3	2	1
79. Служебное общение (совещания, конференции)		3	2	1
81. Классное руководство (кураторство в колледже)		3	2	1
83. Внеучебная работа с документами (в любых формах: переписка с ведомствами, гражданами)		3	2	1
85. Работа с учебно-методическими документами по конкретным предметам		3	2	1
87. Ведение научной работы		3	2	1

32. Ваше мнение об электронном дневнике школьника?

	Да	Нет	Затрудняюсь
89. ОУ не создает нужных условий для его заполнения	3	2	1
90. Электронный дневник создает неудобства для учеников	3	2	1
91. Это эффективный канал коммуникации с учеником, его семьей	3	2	1
92. Его следует сочетать с бумажным дневником	3	2	1
93. Другое мнение. <i>Напишите</i>			

33. Способствует ли отчетность, сдаваемая Вами, улучшению управления образованием на разных уровнях?

	Скорее ДА	Скорее НЕТ	Затрудняюсь
94. В образовательном учреждении (организации)	3	2	1
95. В муниципальной системе образования	3	2	1
96. В региональной системе образования	3	2	1
97. На федеральном уровне системы образования	3	2	1

34. Если отчетность помогает улучшению управления, то в чем это проявляется?

Напишите 98.– 99. _____

35. Можно ли сказать, что вышестоящий орган образования анализирует собираемую через отчетность информацию и тем самым оказывает помощь в работе Вашего ОУ (органа образования)?

1. Да 2. Скорее да, чем нет 3. Скорее, нет 4. Нет 5. Затрудняюсь ответить

36. Ваше мнение о развитии системы образования в обозримой перспективе (5–6 лет)

1. Будет улучшение 2. Вряд ли что-то изменится
3. Будет ухудшение 4. Затрудняюсь ответить

37. Насколько напряженной в целом оказывается Ваша работа? Дайте 1 ответ

1. Очень напряженная, в конце рабочего дня нет сил на другие дела и отдых
2. Работа напряженная, но остаются силы и на другие дела и отдых
3. Работа не слишком напряженная
4. Другое мнение. *Напишите* _____

38. С каким мнением о своей работе в образовании Вы бы согласились? Дайте один ответ

1. Своей работой я приношу пользу детям, молодежи, обществу
2. Лишь иногда мне кажется, что своей работой я приношу другим пользу
3. От моей работы ничего не меняется к лучшему вокруг

39. Считаете ли Вы верным сделанный ранее выбор в пользу работы в образовании?

1. Да 2. Скорее да, чем нет 3. Скорее, нет 4. Нет 5. Затрудняюсь ответить

40. Если вновь выбирать профессию, выбрали бы Вы работу в образовании?

1. Да 2. Скорее да, чем нет 3. Скорее, нет 4. Нет 5. Затрудняюсь ответить

41. Планируете ли Вы в обозримом будущем оставить работу в системе образования?

1. Да, это решенный вопрос 2. Да, ищу варианты
3. Затрудняюсь ответить 4. Не планирую → *переход к вопросу 43*

42. Главные причины Вашего возможного ухода из образования? Не более 3 вариантов

1. «Бумажный вал» стал невыносимым 2. Невозможность жить на эту зарплату
3. Нервная система больше не выдерживает
4. Есть более выгодное предложение работы
5. Семейные обстоятельства (переезд, дети и т.п.)
6. Неважные отношения на работе 7. Возраст, здоровье
8. Другое. *Напишите:* _____

43. Ваш возраст: лет. **44. Пол:** 1. Женский. 2. Мужской.

45. Семейное положение:

1. В браке не состою 2. Состою в браке 3. Живу в гражданском браке

46. Как в системе образования достичь хорошего баланса «бумажной работы»?

Напишите 113.– 114. _____

47. Какой информации недостает в Вашей профессиональной деятельности?

Напишите 115.– 116. _____

48. Какой информации, по Вашему мнению, недостает в управлении образованием? *Напишите* 117.– 118. _____

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!

Дневниковая тетрадь – хронометраж видов деятельности

Просим Вас принять участие в научном проекте **Исследование состояния информационных потоков в российской системе образования и возможностей их оптимизации**, проводимом при поддержке Российского научного фонда (РНФ) в ряде регионов России в 2018–2020 гг.

Важную часть исследования составляет изучение структуры рабочего и свободного времени персонала образования – хронометраж, на основании которого можно будет судить об объеме и характере профессиональных нагрузок и формулировать практические рекомендации в целях сокращения «бумажного вала» и оптимизации управленческих информационных потоков в системе образования. На обороте обложки ТЕТРАДИ – инструкция, которую мы просим Вас выполнять. Ведение ТЕТРАДИ ежедневно занимает 5-15 минут.

День начала хронометража – «.....» 201... г.

День окончания хронометража – «.....» 201... г.

Не оставляйте ТЕТРАДЬ в ненадежном месте, не передавайте ее другим людям. Сдайте заполненную ТЕТРАДЬ лично организатору.

Организатор на вашем участке -, тел. Email

Перед Вами – бланк документа, на основе которого посуточно будет изучаться Ваше рабочее и свободное время за месяц (включая выходные и праздники).

Заполняйте ТЕТРАДЬ ежедневно и достоверно, как минимум в конце дня, но лучше 3–4 раза в день (когда Вам удобно), чтобы избежать потери информации из-за забывания, из-за повторяющегося характера событий и действий, Вашей большой занятости.

Для экономии Вашего времени применяйте следующие **ЧИСЛОВЫЕ КОДЫ** некоторых основных **видов деятельности (ВД, всего их 17)**. Справа от столбца, указывающего время с 10-минутными интервалами, впишите **числовой код** вида деятельности, которым Вы занимались в это время.

- 1 – пребывание в транспорте (общественном и личном, включая ожидание) в связи с необходимыми перемещениями, хождение пешком.
- 2 – обучающая, развивающая деятельность (по основной должности и совмещительству) – уроки, лекции, кружки, индивидуальные и групповые занятия.
- 3 – внеурочная, дополнительная обучающая деятельность в связи с индивидуальным обучением или отставанием некоторых обучающихся.
- 4 – «бумажная работа» по должности – составление и распечатка отчетов, справок, УМК, планов, актов, протоколов, в т. ч. на компьютере.
- 5 – креативная профессиональная работа (создание макетов и моделей, занятия литературой, искусством, самосовершенствованием).
- 6 – медицинские процедуры, лечение в любых условиях, пребывание (ожидание, осмотры и т.п.) в медучреждениях, профилакториях и т.п.
- 7 – научная работа по основной профессии в разных формах (подготовка научных рукописей, сбор и анализ научных материалов).
- 8 – самоподготовка к обучающим, развивающим занятиям (лекциям, урокам, факультативам, кружкам и т.п.), выполняемым по должности.

- 9 – здоровьесберегающая деятельность, как правило вне должности (зарядка, спорт, гимнастика, физкультура, йога и т.п.).
- 10 – управление, общение с коллегами (совещания, конференции, посещение открытых уроков, включая личные выступления на них).
- 11 – рекреативная деятельность – кроме работы время у телевизора или с книгой, в социальных сетях, увлечения для отдыха (рыбалка, прогулки и т.п.).
- 12 – ручной и механизированный труд в быту, самообслуживание, приготовление пищи, мытье посуды, стирка, труд в огороде и т.п.).
- 13 – прием пищи дома, на работе, в общепите (включая чаепития, перекусы, индивидуальные и совместные посещения кафе и т.п.).
- 14 – индивидуальные гигиенические процедуры (умывание, душ, баня, сауна и т.п.), макияж, парикмахерские процедуры и т.п.
- 15 – проверка контрольных работ обучающихся, выполняемая дома или на рабочем месте, в т. ч. через информационные сети.
- 16 – сон ночной и дневной (включая даже короткий сон).
- 17 – физический труд на работе (напр., благоустройство помещений и участка вокруг учреждения, участие в ремонте и уборке помещений, мебели).

При реальном сочетании разных видов деятельности отметьте преобладающий вид, при их равенстве отмечайте через запятую 2 вида.

На первом СУТОЧНОМ листе тетради (лицевая и оборотная стороны) – приблизительный образец заполнения ТЕТРАДИ.

Нас особенно интересует ВСЯ выполняемая Вами «бумажная работа» (вид деятельности - 4). Поэтому, если Вам пришлось выполнять такую работу в конкретный день, **обязательно** на оборотной стороне ежедневного листа **кратко** укажите в порядке очередности виды документов (включая и формируемые на компьютере), от кого поступили задания (внутри учреждения, органы управления, другие ведомства и организации, граждане и т.п.), Ваши комментарии о целесообразности этих документов и их объеме, о любых трудностях, была ли закончена данная «бумажная работа» или перенесена на другое время, о влиянии таких бумажных работ на Ваше профессиональное самочувствие и настроение.

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!

Информация в управлении образованием: теоретические проблемы

Число:		День недели:		Месяц:				
--------	--	--------------	--	--------	--	--	--	--

час	мин	ВД												
00	00		05	00		10	00		15	00		20	00	
	10			10			10			10			10	
	20			20			20			20			20	
	30			30			30			30			30	
	40			40			40			40			40	
	50			50			50			50			50	
01	00		06	00		11	00		16	00		21	00	
	10			10			10			10			10	
	20			20			20			20			20	
	30			30			30			30			30	
	40			40			40			40			40	
	50			50			50			50			50	
02	00		07	00		12	00		17	00		22	00	
	10			10			10			10			10	
	20			20			20			20			20	
	30			30			30			30			30	
	40			40			40			40			40	
	50			50			50			50			50	
03	00		08	00		13	00		18	00		23	00	
	10			10			10			10			10	
	20			20			20			20			20	
	30			30			30			30			30	
	40			40			40			40			40	
	50			50			50			50			50	
04	00		09	00		14	00		19	00		00		
	10			10			10			10				
	20			20			20			20				
	30			30			30			30				
	40			40			40			40				
	50			50			50			50				

Ваше самочувствие в конце дня:

1. Хорошее 2. Некоторая усталость 3. Полная измотанность 4. Затрудняюсь ответить

Бумажная работа в этот день:

№ п/п	Краткое описание, наименование документа, с которым Вы сегодня работали	Объем затраченного Вами времени (часов, минут)	Запрос на документ исходил от...	Нужен ли этот документ для системы образования?			Документ завершен? Да/Нет	Ваши примечания (вид бумажный или компьютерный, трудности и пр.)
				ДА	НЕТ	Затрудняюсь		
1								
...								
8								

Научное издание

**П. А. Бояджиева, Я. А. Воронцов, Е. Ю. Игнатьева,
Н. А. Матвеева, А. А. Осипова, А. М. Осипов**

**ИНФОРМАЦИЯ
В УПРАВЛЕНИИ
ОБРАЗОВАНИЕМ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

Коллективная монография

под редакцией А. М. Осипова, П. А. Бояджиевой

2-е издание, исправленное и дополненное

Макет печатается с файла, предоставленного авторами

Обложка – А. Ю. Большаков

Компьютерная верстка – А. А. Осипова

Подписано в печать 18.06.2019.

Формат 60×84 1/16. Объем 13,5 усл. печ. л.

Заказ № 324к.

Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена,
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойка, 48
Отпечатано: Типография РГПУ им. А. И. Герцена,
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойка, 48