

Научная статья

УДК 316.354:351/354

<https://doi.org/10.18522/2658-5820.2025.1.7>

EDN JWHCBV

Достигнуть равновесия: объясняя и преодолевая институциональные дисфункции в среднеобразовательной российской школе**Осип А. Казанцев¹**¹Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

e-mail: koznew@bk.ru

Аннотация

Введение. Проблемы отечественного школьного образования и управления качеством образовательного продукта общеобразовательных учреждений представляют актуальную исследовательскую тематику. Особенно в контексте курса на суверенизацию образовательных институтов в России. Притом на данный момент в академическом и публичном полях зачастую представлены слишком оценочные или чрезмерно локальные обсуждения социальных проблем в институтах общего образования (например, зарплаты учителей, отказ от ЕГЭ, вред или необходимость цифровизации и др.). Попыток концептуализировать множество негативных тенденций в российских школах (высокая отчетность, кадровый дефицит, пробелы в системе оплаты труда и т.д.) в одну теоретическую рамку с апробированием такой гипотетической конструкции через эмпирический материал в настоящее время не так много. Наиболее наглядно подобная публикационная диспропорция заметна на фоне масштабов аналогичных исследований применительно к высшему образованию. Поэтому в настоящей работе предприняты усилия по восполнению указанного пробела через следующее аналитическое целеполагание: изучить влияние менеджеристских инструментов на качество образования в среднеобразовательной российской школе.

Методы. На методологической основе неоинституционализма Д. Норта, а также отдельных концептуальных дополнений из теоретических конструкций А.В. Дятлова и В.В. Ковалева, М.А. Корытцева и Н. Пиаттовой используется метод глубинного (полуструктурированного) интервьюирования директоров общеобразовательных организаций г. Ростова-на-Дону. После теоретической обработки эмпирических материалов применяется типологический метод П. Лазарфельда для проектирования потенциальных решений по преодолению институционального неравновесия в институте среднеобразовательной российской школы.

Результаты и их обсуждение. При анализе эмпирических материалов обнаружилось негативное отношение руководителей общеобразовательных школ к некоторым менеджеристским инструментам. Изучение причин дисфункциональности управленческого инструментария, основанного на идеологии менеджеризма, завершилось выявлением шести негативных эффектов. Для конкретно их преодоления и нивелирования были разработаны четыре модели по институциональным модификациям среднеобразовательной российской школы, среди которых предпочтение отдано модели качественно иного взаимодействия и сосуществования менеджеристских и немеджеристских элементов.

Ключевые слова: школьное образование; среднеобразовательная российская школа; менеджеристские инструменты; институциональное неравновесие; рейтинг школ; доктрина роста.

Для цитирования: Казанцев О.А. (2025). Достигнуть равновесия: объясняя и преодолевая институциональные дисфункции в среднеобразовательной российской школе. *Caucasian Science Bridge*, 8 (1), с. 80–106. <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2025.1.7>.

Achieve balance: Explaining and overcoming institutional dysfunctions in Russian secondary schools**Osip A. Kazantsev¹**¹Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

e-mail: koznew@bk.ru

Abstract

Introduction. The problems of domestic school education and quality management of educational institutions' educational products represent an urgent research topic. Moreover, at the moment, overly evaluative or overly local discussions of social problems in general education institutions are often

presented in academic and public fields (for example, teacher salaries, refusal of the Unified State Exam, harm or need for digitalization, etc.). Currently, there are not many attempts to conceptualize many negative trends in Russian schools (high accountability, staff shortages, gaps in the wage system, etc.) in one theoretical framework with the testing of such a hypothetical design through empirical material. Such a publication disparity is most clearly noticeable against the background of the scale of similar studies in relation to higher education. Therefore, in this paper, efforts have been made to fill this gap through the following analytical goal setting: to study the impact of managerial tools on the quality of education in Russia secondary schools.

Methods. Based on the methodological basis of D. North's neo-institutionalism, as well as individual conceptual additions from the theoretical constructions of A.V. Dyatlov and V.V. Kovalev, M. A. Koryttsev and N. Piattoeva, the method of in-depth (semi-structured) interviewing with the directors of educational social institutions in Rostov-on-Don is used. After theoretical processing of empirical materials, P. Lazarsfeld's typological method is used to design potential solutions to overcome institutional disequilibrium at the institute of secondary school education.

Results and its discussion. The analysis of empirical materials revealed the negative attitude of secondary schools' heads to some managerialism tools. The study of the causes of management dysfunctionality into tools based on managerialism ideology resulted in the identification of six negative effects. To specifically overcome and level them, four models have been developed for institutional modifications of Russian secondary schools, among which preference is given to a model of qualitatively different interaction and coexistence of managerialism and non-managerialism elements.

Keywords: school education; Russian secondary school; managerialism tools; institutional disequilibrium; school ranking; growth doctrine.

For citation: Kazantsev O.A. (2025). Achieve balance: Explaining and overcoming institutional dysfunctions in Russian secondary schools. *Caucasian Science Bridge*, 8 (1), p. 80–106. <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2025.1.7>.

Введение

Состояние образовательной сферы в России (и заодно умонастроения основных акторов в таких институтах, как педагоги, обучающиеся, ученые, администрации, родители и т.д.) можно описать одной-единственной фразой: в ожидании реформ (Цикулина, 2023). Присоединение к Болонской системе (Гребнев, 2018), введение ЕГЭ (Болотов, 2018), формирование вариативности обучения (Осипов, 2019), применение компетентного подхода и концепции функциональной грамотности (Пакина, 2023), старт цифровизации вузовского (Рогозин, 2022) и школьного (Попов, 2022) пространства, а в недавнее время ряд обратных процессов и событий (выход из Болонской системы, отмена «услужевой» терминологии в законодательной базе, риторический и частично реализующийся тренд на суверенизацию образования) демонстрируют, с одной стороны, незавершенность и недоопределенность институционального дизайна (Круглова, 2018) отечественного образования. С другой стороны, еще не конца явленный новый курс в образовательной политике подпитывается актуальностью исследовательскую и социальную рефлексию о свойствах старой, предыдущей, но до сих пор действующей системы управления образованием вообще и качеством образования в частности, т.е. вопрошание о специфике ранее проведенных реформ в институтах высшего образования и науки, а также школьного (начального, основного общего и среднего общего), среднего профессионального и дополнительного образования.

Притом социальные обследования именно пореформенных университетов имеют широкую представленность в академической литературе. Например, в таких областях, как изучение удовлетворенности трудом преподавателей высшей школы (Рогозин, 2024), определение исследовательских барьеров в понимании процессов в российских вузах (Исследование или расследование..., 2023), анализ негативных следствий от реформ управления (Вольчик, 2019) или выявление дисфункций от применения отдельных управленческих инструментов (Ковалев, 2024). К тому же

для концептуализации дисфункциональности, проблем и низкой отдачи (Капелюшников, 2013) от социального института высшего образования апробировался пестрый перечень подходов и теоретических конструкций: идеология менеджериализма (Ковалев, 2023), неолиберальная политика (Голованова, 2024), бюрократология (Осипов, 2023), экономика раздатка (Вахитов, 2015), академический капитализм (Стратегии протеста..., 2022) и др. Более того, в отрасли критических исследований пореформенного высшего образования наблюдается позитивная динамика от «мировоззренческого критиканства» к более нейтральному диагностированию проблемных феноменов с обнаружением причин последних (Сапунов, 2018). И на фоне столь развитого, насыщенного и разнообразного тематического сегмента в науке аналитика институтов школьного образования не выглядит настолько же состоятельной и состоявшейся.

Среди ярких признаков зачаточности подобных исследований стоит указать на следующие.

Во-первых, значительное число академических публикаций по тематике проблемных сторон в пореформенном общем образовании имеет слишком ценностный и даже идеологический окрас, если и не выдающий желаемое за действительное, то точно выставяющий исследовательские предположения готовыми результатами обследований. Например, некоторые авторы постулируют в системе образования «разложение», проявляющееся «в широчайшей коррупции, безответственности, лживости и циничном аморализме управленцев всех уровней, депрофессионализации корпуса учителей и массовом отвращении к учебе детей» (Костенко, 2019, 66), без проведения всякой эмпирической работы для подобных выводов. Даже без сноски на автоэтнографический метод (Родионова, 2022). В конце концов, если указанное и соответствует действительности, всегда остается вариант альтернативной трактовки: происходящее не есть продукт реформ, а представляет собой культурно-цивилизационную специфику российских государства и общества (Асадуллин, 2021, 11), тянувшийся с советского времени эффект колеи.

Во-вторых, во многих работах по рассматриваемой проблематике попросту используются ссылки на мифологические (порой конспирологические) конструкты (Казанцев, 2024). Например, на «западный характер» ЕГЭ как реформы (Морозов, 2015) или ее «болонское» происхождение (Шагиева, 2023, 18). При этом не учитываются отечественные (советские) корни идей централизованных тестирований¹, а

¹ «Анализ международного опыта показывает, что как форма, так и содержание аналогов ЕГЭ в США и странах Западной Европы существенно отличаются от принятой в результате российской модели. Самое главное отличие заключается в том, что в большинстве случаев выпускные экзамены в школах и тестирование, приводящееся в качестве испытания для поступления в вуз, – это две не связанные между собой процедуры. Так, к примеру, в США тесты SAT и ACT пишутся именно для дальнейшей рассылки результатов по университетам. Никакого отношения к оценке качества полученного образования они не имеют. Федеративные принципы функционирования американского государства закрепляют вопросы образования в качестве компетенций штатов, а потому оценка образования с позиций некоего единого стандарта рассматривается в качестве покушения на дух Конституции США. В конце 2010 г. Президент США Барак Обама выступил с полноценной программой реформирования системы среднего образования, включающей проведение единого общегосударственного экзамена в школах. Однако, во-первых, это предложение было встречено в штыки губернаторами штатов; во-вторых, даже в этом случае результаты такого тестирования не предполагается рассматривать в качестве вступительных экзаменов... В России бытует мнение, что ЕГЭ было списано с аналогов, работающих в западных государствах, однако, как мы видим, это не так. На самом деле, по форме и методике ЕГЭ наиболее близко к другому отечественному продукту – централизованному тестированию (ЦТ), которое стартовало в нашей стране еще в 1989 г.» (Стародубцев, 2011, 10–11).

также не обращается внимание на новизну (для всего мирового опыта) данной институциональной инновации¹.

В-третьих, большинство исследований, высвечивающих дисфункции в институтах общего образования, для конструктивного преодоления и качественного решения подобных социальных проблем предлагают слишком абстрактные (общие и обособленные друг от друга) средства – вроде отмены ЕГЭ или увеличения доходов педагогов.

Разумеется, и улучшение в порядке проведения и внутреннего содержания национальных тестирований, и повышение качества жизни учителей – необходимые условия для наращивания качества школьного образования как общественного блага. Тем не менее обращение к институциональной истории общего образования (в отечественных масштабах) демонстрирует, что при отсутствии ЕГЭ и наличии иного показателя доходов в учительской профессии проблема снижения качества образования все равно может возникнуть. И возникла в советский период: «Оценка качества школьного образования в директивных документах вполне... [свидетельствует] об основных недостатках советской школы, которые становились все более явными. На основании 150 публикаций по проблемам образования в периодической печати... в 1970–1982 гг. можно выделить доминирующие суждения по поводу системы общего образования: школа взяла на себя непосильную задачу подготовки одних и тех же учащихся к поступлению в вузы разных профилей; школа должна давать знания основ наук, но в содержание школьного образования входят сведения, которые нельзя считать основными; в школу приходят дети с более сильным, чем прежде, переживанием протеста против несправедливости и фальши, с обостренным чувством собственного достоинства; позиция ученика в учебном процессе становится одним из решающих факторов его эффективности; качество знаний выпускников школы снижается, а показатели успеваемости остаются высокими; информированность учащихся в области новаторских достижений науки, техники и культуры начинает превышать информированность учителей; ушло в прошлое время, когда учителя могли ожидать беспрекословного подчинения учащихся. Общий вывод, который можно сделать... заключается в том, что система школьного образования постепенно все более отставала от социальных запросов, десятилетиями сохраняя одни и те же недостатки» (Лебедев, 2017, 233).

В настоящей работе предлагается рассмотреть в указанном дискурсивном контексте (критических исследований применительно к пореформенным российским институтам, формирующим образовательные блага) следствия управленческих реформ (Казанцев, 2023а) для школьного образования. Притом в качестве предметной области будет избран институт среднеобразовательной российской

¹ «Проблема была в том, что в нашей стране мы ссылались на мировой опыт, которого на самом деле не было. Мирового опыта единого экзамена не существует. А ЕГЭ – это не порождение Болонского процесса, а наше добавление к Болонскому процессу. В некоторых странах подобные экзамены есть: например, в Канаде, частично в США, однако экзамен в форме теста дополняется другими формами аттестации. В Германии этого нет, абитуриенты поступают в университеты по итогам своего обучения в гимназии, и ситуация выглядит следующим образом: право поступать в университет имеет только человек, получивший абитуру (отсюда термин “абитуриент” – человек, закончивший гимназию). Только около 30% от общего числа школьников поступают в гимназию, т.е. отбор осуществляется на уровне школьного образования. В нашей стране в некоторые годы более 90% вчерашних выпускников школ шли в вузы. Этим и объясняется отсутствие вступительных экзаменов в университетах Германии, ведь предварительный отбор уже был осуществлен» (Рождественская, 2020, 48).

школы¹, т.е. совокупность формальных и неформальных норм, механизмов контроля и практик, организующих и опосредующих учебно-воспитательный процесс в старших (10-х и 11-х) классах. Подобная концептуальная локализация связана с двумя предпосылками. Во-первых, наибольшее число управленческих новаций (ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, профильные старшие классы, коммерческие услуги и др.) в самом насыщенном виде содержатся, как было выяснено ранее (Казанцев, 2023б), именно в этапе среднего общего образования. Во-вторых, 10–11-е классы во многом представляют собой итоговый, конечный и финальный продукт (почти что аристотелевскую «энтелехию») многолетнего образовательного цикла, запускаемого и проводимого учителями, директорами и родителями обучающихся. Иначе говоря, исследуя завершающий этап учебно-воспитательного школьного процесса, можно больше понять о предыдущих процессуальных стадиях (т.е. о других институтах общего образования, реализуемых на базе российских школ).

Завершая вводную часть, укажем на использование еще более конкретизированной предметной локализации в дальнейшем: изучению подвергнется не вся пореформенная среднеобразовательная школа, а влияние на качество образования в данном институте менеджеристских инструментов.

Методология и методы

Успев обозначить среднеобразовательную российскую школу как совокупность формальных и неформальных норм, стоит указать на ведущую методологическую роль при концептуализации исследовательского предмета (влияние на качество образования в среднеобразовательной российской школе со стороны менеджеристских инструментов) неоинституционализма Д. Норта. Особенное значение в интерпретации проблемных феноменов в изучаемом институте приобретет концепт институционального неравновесия из теоретического наследия американского экономиста (Норт, 1997, 112).

На подобной методологической платформе также разместим дополнительные концептуальные ходы. Ими станут: менеджеристские инструменты, квазирынки и деконтекстуализация. Концепт менеджеристских инструментов позволяет разработать общую концептуализирующую рамку для разнообразного пореформенного инструментария (рейтинг организаций, ЕГЭ и ОГЭ, профильные старшие классы, ВПР, достижения в событиях, конкурсах и мероприятиях и т.д.) по управлению общеобразовательными организациями. Их объединяет ценностно-мотивировочный фундамент идеологии менеджеризма, связанный с идеей количественной оценки успешности организаций из общественного сектора и полезности результатов их деятельности, постулатом продуктивности конкурентных отношений между организациями, с особой ролью «эффективных менеджеров» (Дятлов, 2023). Теоретическая рамка квазирынков способствует прояснению механизмов развития конкуренции внутри не частно-товарных рынков и последствий подобного рода отношений для пореформенного общественного сек-

¹ Данный термин используется вместо таких конструкций, как «среднее общее образование», «средняя школа», «старшая школа», «общеобразовательная школа» и т.д. Подобный выбор обусловлен, с одной стороны, тем, что среднее общее образование (в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») возможно приобрести не только в общеобразовательных школах, но в колледжах вместе с процессом освоения среднего профессионального образования. С другой стороны, такие конструкции, как «средняя школа», «старшая школа», «общеобразовательная школа», попросту менее точны. Средняя и старшая школы представляют собой размытые обозначения, которые могут затрагивать и часть (или даже все) основного общего образования или обозначать некоторую «типичность» общеобразовательных заведений («средняя школа» как антоним гимназиям, лицеям и т.д.). В конце концов, общеобразовательные школы представляют собой тип организаций или учреждений, на базе которых осуществляется (реализуется) рассматриваемый в данной работе институт.

тора (Корытцев, 2009). Концепция деконтекстуализации помогает выявить следствия от масштабного применения количественных инструментов оценки в организациях, включенных в институциональное пространство образования, а именно формирование у различных акторов пореформенных институтов урезанного, бессодержательного и смутного понимания реальных процессов и действительного положения дел в «калькируемых» учреждениях и сообществах (Piattoeva, 2021).

В предыдущей аналитической публикации уже были представлены итоги исследования с помощью онлайн-анкетирования учителей старших классов и родителей старшеклассников в ростовских общеобразовательных организациях, а также результаты проведенного контент-анализа нормативных документов, регламентирующих и оформляющих применение менеджеристских инструментов в среднеобразовательной российской школе¹. Здесь ниже будут рассмотрены позиции и оценки применительно к выявленным в указанной работе элементам из менеджеристского инструментария, точнее, к их влиянию на качество (среднего общего) образования еще одного актора – школьных руководителей (директоров). С данной целью используется метод глубинного (полуструктурированного) интервью, воплощенного при сборе и обработке эмпирической информации на основе спецификаций и рекомендаций С.А. Белановского (Белановский, 2022, 389–391).

В дальнейшем, обследуя полученные кодировочные категории из материалов интервьюирования, выводятся: во-первых, негативные эффекты (т.е. причинные факторы, способствующие отрицательному воздействию менеджеристских инструментов на качество образования в среднеобразовательной российской школе) и, во-вторых, модельные стратегии (т.е. гипотетические конструкты, направленные на корректировку функционирования рассматриваемого института через смещение баланса между менеджеристскими и неменеджеристскими элементными составляющими). Как раз для конструирования указанных стратегий будет использован типологический метод П. Лазарсфельда, изложенный Н.С. Бабичем (Бабич, 2012). Данная концептуальная методика позволит обоснованно выработать типы со встроенным соотношением менеджеристского и неменеджеристского. Для обоснованной же оценки полученных модельных стратегий будет вновь применена неoinституциональная методология Д. Норта в контексте достижения потенциальной удовлетворенности основных акторов (родителей и учителей с директорами), а также необходимости новых финансовых и правовых имплементаций в среднеобразовательную российскую школу. Притом дополнительно к сумме полученных «баллов» по четырем оценочным категориям предстоит обратить внимание на то, сколько из перечисленных негативных эффектов в потенциале способны преодолеть и нивелировать представленные модельные стратегии, а также как каждая из данных моделей отвечает на два практических вопроса: что такое качество образования и как его повысить².

¹ «Менеджеристские инструменты в документах и в лицах: исследование влияний на качество среднего общего образования» (в печати).

² В концептуальных рамках настоящего и предыдущего исследований под качеством образования понимается «оценочный континуум», т.е. градированное пространство из множества представлений, способов измерения и идеологических установок относительно определения и способов замера образовательной качественности. Притом на конечных границах подобного отрезка мнений и представлений находятся субъективные и нормативные методы понимания и оценивания качества образования. Иначе говоря, конечная удовлетворенность родителей, педагогов, обучающихся и государства, с одной стороны, и нормативное совпадение (правильное и корректное применение тех или иных управленческих инструментов, включая менеджеристские) достигнутых результатов с правовыми критериями – с другой. Так или иначе, общей концептуальной рамкой для эмпирического вопрошания у акторов (ранее – учителей и родителей; здесь – директоров) о качественности образовательного продукта в среднеобразовательной российской школе вновь выступает неoinституциональная методология: применение конвенционального подхода, т.е. согласия между основными агентами о специфике и эталонности произведенного блага.

Дальнейшее развертывание исследования пройдет по такой методической схеме: вначале на основе суждений информантов из среды руководителей школьных учреждений будет либо доказано, либо опровергнуто негативное по характеру влияние управленческих реформ на качество образования в среднеобразовательной российской школе.

Результаты и обсуждение

Измеряя школьное руководство: позиции директоров касательно менеджеристских инструментов в среднеобразовательной российской школе

Глубинные полуструктурированные интервью были проведены по гайду из следующих вопросов:

1. Как бы вы сами определили, что такое качество образования? Каким образом его можно (если вообще можно) измерить?

2. Можете ли вы уточнить свое определение качества образования для старших (десятого и одиннадцатого) классов? Как вы считаете, какими способами или процедурами возможно измерить качество образования в таких классах?

3. Как бы вы сформулировали главную цель в руководстве школой? Могли бы вы уточнить ее применительно для среднеобразовательного звена?

4. Как вы сами полагаете, есть ли необходимость в таком инструменте для измерения качества образования, как ВПР? Какие слабые и (или) сильные стороны вы можете указать для ВПР?

5. Как бы вы сформулировали целевой характер вступительных испытаний в старшие классы в вашей школе? Можете ли вы кратко охарактеризовать образовательную миссию (основную задачу, цель) среднеобразовательной школы? Согласились бы вы с такой формулировкой этой миссии: «основным назначением старшей школы является подготовка к поступлению в выбранный вуз»?

6. Как вы относитесь к деятельности и продукту компаний (занимающихся коммерческой подготовкой к написанию ЕГЭ)? В вашей школе проводятся платные курсы по подготовке к сдаче ЕГЭ? Если да, то насколько значимой строкой дохода они являются?

7. Как вы оцениваете роль родительской общественности в управлении школой для повышения качества образования? Положительно или отрицательно? Вы считаете более предпочтительным сократить или увеличить участие родителей в управлении образовательными организациями?

8. Как вы считаете, для кого и для чего могут быть полезны общегородские школьные рейтинги? Какую роль в организации управления вашей школой играет мотивирующий мониторинг? Какие проблемы в рейтинговании школьных организаций вы могли бы выделить?

9. Какие бы именно вы отметили проблемы для общего, особенно для среднего общего образования? Какие способы и средства для решения таких проблем и роста качества образования вы могли бы предложить?

Информанты для осуществления подобного качественного исследования отбирались на основе ранее проведенного Управлением образования г. Ростова-на-Дону рейтинга общеобразовательных организаций. Данный ранжированный перечень состоит из чуть более чем 100 позиций, которые были условно объединены и структурированы для настоящих аналитических задач на три группы: высокорейтинговые (с 1-й по 33-ю позицию в списке), среднерейтинговые (с 34-го по 67-е место), низкорейтинговые (с 68-го по 101-й и далее). Было выбрано по две школы из каждого

такого рейтингового блока, которые на относительно длительном временном отрезке (с 2020/2021 по 2022/2023 учебный год) сохраняли свое расположение в той или иной категории внутри рейтинга. Для адресования процитированных суждений того или иного из шести информантов будут использованы следующие сокращения: глава первой высокорейтинговой школы будет фигурировать в тексте как «директор ВРШ-1», и аналогично с этим: директор второй высокорейтинговой школы – «директор ВРШ-2», первой среднерейтинговой школы – «директор СРШ-1», второй среднерейтинговой школы – «директор СРШ-2», первой низкорейтинговой школы – «директор НРШ-1», второй низкорейтинговой школы – «директор НРШ-2».

Для целей настоящей публикации будут рассмотрены и проанализированы фрагменты транскриптов, полученных по вопросам под номерами: с первого по пятый включительно, а также восьмой и девятый. Результаты по аналитике суждений вопросных позиций под номерами шесть и семь требуют сравнительного изучения с аналогичными вопросительными пунктами из родительской и учительской опросных анкет. Подобное оставим для последующих исследовательских публикаций. Представление суждений информантов и кодирование их речевых конструкций будет реализовано через соотнесение с обсуждаемыми менеджеристскими инструментами: рейтинг организаций; ЕГЭ; ВПР; профильные классы; достижения по событиям, мероприятиям и конкурсам. В связи с тем, что ранее именно рейтинг организаций был представлен как основополагающий в менеджеристском управлении внутри института среднеобразовательной российской школой инструмент, начнем обзорную аналитику именно с него.

Рейтинг организаций. Руководители как «топовых», так и среднерейтинговых и низкорейтинговых школ высказались, скорее, негативно и критически относительно процедуры рейтингования общеобразовательных учреждений. Приведем в пример такие речевые свидетельства:

- *«Большой-большой вопрос, как это считали, кто это считал, поэтому, если первые годы еще боролись школы за рейтинги, то сейчас отношение [к рейтингам] – “есть и есть”»* (директор ВРШ-1).

- *«[В моей школе] один выпускной класс, и в нем, например, 11 медалистов. Это 40% медалистов... Берем школу, где 5 одиннадцатых классов, и у них 20 медалистов. Медалистов больше по количеству, а процент в разы ниже. Как моя школа может конкурировать с большой школой? Точно так же берем любые достижения, олимпиадные или правонарушения. Там обратное дело»* (директор СРШ-2).

- *«Может быть маленькая школа, на окраине города, с контингентом сложных подростков, и эта школа обречена на низкий рейтинг... преуспеть ей в чем-то будет очень сложно»* (директор НРШ-1).

Руководители ВРШ-2, СРШ-1 и НРШ-2 высказались аналогичным образом, подчеркивая и сложность сравнения по единым правилам слишком разных по условиям (количество обучающихся, инфраструктура, кадровые параметры, состояние социальной среды и др.) школ, и низкую вероятность серьезного продвижению вверх (более-менее постоянный состав победителей), и ресурсную затратность участия в конкурсной рейтинговании (слишком много человеческих и временных ресурсов растрачивается для поддержания и попыток повышения своего рейтингового положения).

В конечном счете из сказанного информантами можно вывести три кодировочных категории, в которые укладывается отношение директоров к рейтингу организаций как менеджеристскому инструменту. Первая кодировочная категория: неравновесное сравнение (существующая система рейтингования или вообще единое и общее для всех рейтингование не обоснованы для разных по количеству обу-

чающихся, профильности, качеству педагогического состава, местоположению и т. д. школ). Вторая: перманентные победители (в конкурсе присутствуют такие школьные организации, которые всегда будут побеждать в связи со своими предконкурсными, дорейтинговыми характеристиками, например изначально элитные школы и т.д.). Третья: ресурсная расточительность (рейтинговые соревнования предполагают слишком объемное привлечение человеческих, детских и учительских временных, материальных, управленческих, организаторских и других ресурсов, которое порой, а то и зачастую не оправдывается и отвлекает педагогов, старшеклассников и руководителей от их основной, учебно-воспитательной, деятельности). Притом, как можно заметить, обязательное участие в «рейтинговых гонках» с минимальными возможностями к победе и значительными ресурсными затратами скорее подтверждает, чем опровергает изначально предположение: менеджеристский инструментарий влияет на снижение качества среднего общего образования. Ведь перераспределение ограниченных ресурсов на предприятие, направленное на повышение количественно измеримого, формального и относительного положения школы, отнимает ресурсный материал, необходимый для собственно достижения качественного образовательного блага.

Здесь следует отдельно остановиться на том, что информанты из среды школьных руководителей понимают под качеством образования. Ведь для определения снижения, сохранения или повышения качества необходимо прежде понять, что акторы, производящие образовательное благо, подразумевают под данным понятием (явлением, состоянием и т.д.).

Качество (среднего общего) образования. Различные группы информантов в целом ответили в пределах семантической однотипности по поводу сущности качественного образовательного блага: «уровень конкурентоспособности обучающегося», «подготовленность и обученность выпускника», «[формирование] «способности учиться» и похожие конструкции. Притом при переходе от вопросов об определении качества образования вообще и среднего общего образования в частности к вопрошанию о цели руководителя общеобразовательного учреждения однотипные суждения по поводу качества были существенно дополнены. Более того, произошло отождествление интервьюируемые категории качества с собственно личным целеполаганием в руководстве школой. Были получены следующие ответы касательно того, что цель для главы школы – это:

- *«Настроить каждого учителя и ученика на то, что мы живем в мире не по конвейерному типу... [для такого мира необходимо приложить усилия, чтобы] вырастить конкурентоспособного ученика»* (директор ВРШ-2).

- *«Буфер, защита от агрессивных факторов [внешней среды], разрушающих учительскую идентичность... сохранить здравую идею образования... для 10–11-х классов... это мои дети... я для них все»* (директор СРШ-2).

- *«Воспитание гармонично развитой личности, которая потом, в социуме, будет чувствовать себя комфортно... То есть всесторонний [человек], развитый и [с точки зрения] интеллекта, и коммуникации, и здоровья»* (директор НРШ-1).

Притом подобные самоописания целевых (управленческих, педагогических, рабочих) установок дополняются, с вовлечением негативных коннотаций, указаниями на наличие требований, исполнение которых напрямую не связано с обучением и воспитанием детей или организацией условий для такого учебно-воспитательного процесса. Далее будем обозначать первые цели-ориентиры кодировочной категорией «гуманистические установки», а вторые, де-факто противонаправленные предыдущим, – кодировкой «рутинный функционал»:

• «[Школа огромная, учителей мало], поэтому моя цель только стратегическое управление. Я им [учителям и завучам] намечаю определенный путь, а дальше нужен контроль... Контроль качества и всего» (ВРШ-2).

• «[Руководитель должен знать] сколько деревьев посадили, сколько туалетной бумаги купили... [проверяющие] службы, которые над нами есть, они нам мешают, потому что они все звонят руководителям» (СРШ-1).

• «У нас сейчас немыслимое количество проектов, в которых дети должны участвовать, обязаны. Действительно, они рейтинговые, приносят школе баллы. И порой, глядя на это многообразие, которое нам предлагается для участия, даже не знаешь, за что хвататься... Да, если объективно посмотреть, учиться некогда. Знаете, мы порой даже в своей среде директоров говорим: а когда же нам учить? Учиться некогда. Мы порой в этом потоке мероприятий, которые нас ожидают, забываем [о главной миссии школы]... учить наших детей, давать им знания» (директор НРШ-2).

Столкновение гуманистических установок и рутинного функционала в целеполагании директоров крайне показательно и значимо в контексте настоящего исследования. Подобное противоречие характеризует гибридную модель управления, функционирования и бытования института среднеобразовательной российской школы – смешение неменеджеристского и менеджеристского задачных рядов. Притом (разумеется, с учетом того, что в рутинный функционал могут входить не только одни лишь менеджеристские задачи и устремления достигнуть высоких количественных показателей по ЕГЭ, ВПР и т.д., о чем еще будет сказано ниже) заметно, что менеджеристские составные элементы (рутинно-функциональные) в управленческой (шире – педагогической) деятельности давят на неменеджеристские (гуманистические), отбирая время и иные ограниченные ресурсы на свою реализацию. Такое вынужденное несбалансированное распределение ресурсных единиц и приводит (относительно реализации различных менеджеристских инструментов, начиная с уже рассмотренного рейтинга организаций и далее) к ситуации институционального неравновесия: акторы (в данном случае школьные руководители) вынуждены разрываться между несколькими не сводимыми одно к другому обязательствами. Притом одни обязательства (формальные действия) начинают превалировать над другими (неформальными). При подобном положении целевые ориентиры института попросту не достигаются.

Далее обобщенно укажем на следующие результаты по аналитике данных из интервью. Во-первых, профильные старшие классы не рассматриваются директорами как некая проблема, снижающая качество образования:

• «[Некоторые поступающие в 10-е классы и их родители] не очень понимают уровня ответственности и вообще для чего им 10-й класс. Мы стараемся их сориентировать и направить на то, что образование в колледже, это более для них конкретно подходящая сейчас ситуация, нежели поступление в 10-й класс в тех условиях... [которые приведут к сдаче ЕГЭ] на очень низкий балл и опять же после 11-го уже поступление в колледж. То есть мы стараемся их сориентировать, негласно... мы с детьми общаемся, в течение года мы их к этому подводим, мы общаемся с родителями, проводим различные собрания и так далее» (директор НРШ-1).

Во-вторых, достаточно единогласно информанты высказались против ВПР, также обозначив, скорее, его вред относительно образовательного качества:

• «Это всегда стресс, это идет в учебное время... [сделали бы ВПР] хотя бы в рамках промежуточной аттестации, перенести на май, чтоб они завершали учебный год. Тогда хоть какая-то бы логика была... [из-за ВПР] мы срываем весь образовательный процесс» (директор СРШ-2).

В-третьих, относительно участия в проектах, мероприятиях и конкурсах получены смешанные суждения. К примеру, отмечается слишком большое число конкурсов и мероприятий, в которых должны принимать участие школы:

• *«Качественное образование я могу обеспечить, создав условия для приобретения [некоторых] компетенций... какие условия? Чтоб учитель имел возможность получить хорошее, качественное образование сам, чтоб он пришел в школу и у него не было [обязанности участвовать во всех конкурсах, мероприятиях, событиях для достижения показателей]... это количество мероприятий, в которых везде, во всем надо участвовать: все во всем не могут участвовать. Это же на качестве сказывается. Я бы показатель обратный ввел: чем меньше мероприятий, в которых вынужденно участвует учитель, тем лучше качество образования. То есть дать человеку спокойно [работать]»* (директор СРШ-1).

Вместе с тем о полезности и необходимости ряда мероприятий, например гражданско-патриотических, сообщали другие руководители:

• *«Школа работает для того, чтобы... сформировать ценности ребенка, любовь к Родине... сейчас мы начали об этом думать [т. е. не так давно началось углубление и рост патриотическо-воспитательной политики через школу], слава богу. Появились направленные на это проекты»* (директор ВРШ-1).

В-четвертых, ЕГЭ воспринимается как управленческий инструмент, отрицательно сказывающийся на качестве образования, только одним информантом. Для всех остальных ЕГЭ, скорее, представляется как гуманистически (в том смысле термина, который был задан выше) преобразованное производителями средство для осуществления непосредственных образовательных целей.

Суммируя сказанное, следует подвести предварительные итоги исследования. Первый итог: информанты из школ всех трех категорий имеют достаточно однородную позицию относительно рейтинга организаций как менеджеристского инструмента. Подобная однородность аналитически укладывается в три кодировочные категории: неравновесное сравнение, перманентные победители и ресурсная расточительность. И такая тройная комбинация, в свою очередь, подводит обоснование под гипотезу о снижении качества образования вследствие использования менеджеристского инструментария, например такого, как рейтинг организаций. Второй итог: по отношению к ВПР в среде школьных руководителей также оформилось негативное отношение. Последнее можно аналогично свести в три кодировочные категории, такие как: необъективность¹, конструктивная дефектность² и ресурсная затратность³. Если обобщить подобные три типа критических суждений, то они, скорее, вновь вы-

¹ *«Результатам итоговой промежуточной аттестации я доверяю больше, чем ВПР... Дети пишут, получают результат [по ВПР]. Результат отдается в город. Город не позволяет ставить результаты ниже определенных планок, и, соответственно, учреждение будет подстраивать результаты [под запросы «города», т. е. муниципальных властей]»* (директор ВРШ-1).

² *«[При проведении ВПР самое главное, чтоб соотносились отметки]... у нас... был этот негативный опыт, мы один раз попали в список школ с необъективными результатами... у нас все удивлялись, как вы в такой махине еще не “промахнулись” ни разу...Один раз промахнулись... [теперь] ведется работа по очень объективному выставлению отметок в третьей четверти, никаких завышений, никаких поощрений, никаких ничего, чтобы максимально все это совпало... Мне простая контрольная больше дает [информации]... [мои классы написали ВПР и, чтобы все совпало, приходилось] исправлять “тройки” на “двойки”»* (директор ВРШ-2).

³ *«Допустим, мы провели ряд ВПР, мы еще не успели устранить те проблемы, которые мы выявили, а нам уже говорят [проверяющие инстанции]: “Ребятам, а как вам не хватает года, чтобы это все устранить?”... хотя мы изначальные результаты еще не откорректировали... нам нужно [в идеале] провести ВПР... и потом поработать хотя бы несколько лет на то, чтобы улучшить качество»* (директор НРШ-1).

ступят в пользу обоснованности исследовательского предположения. Третий итог: к остальным менеджеристским инструментам отношение либо положительное (профильные классы), либо смешанное (достижения по событиям, мероприятиям и конкурсам), либо нейтральное (ЕГЭ).

Несмотря на то, что применительно не ко всем элементам из менеджеристского инструментария получилось выявить у директоров мнение о негативном влиянии на образовательное качество в среднеобразовательной российской школе, можно констатировать суммарное подтверждение присутствия отрицательной динамики в качестве образования. Далее следует предпринять концептуальные усилия по высвечиванию в раскрытом снижении качества причинные факторы, способствующие подобной тенденции.

Развертывая проблемный ряд: основные негативные эффекты при менеджеристском управлении в среднеобразовательной российской школе

На основе ранее упомянутых параметров и специфики менеджеристских инструментов (и лежащей в их основе управленческой идеологии), а также применяя концепты квазирынков и деконтекстуализации, возможно обнаружить шесть негативных эффектов, иными словами – причинных факторов, возникающих при внедрении менеджеристских инструментов (рейтинга организаций, ВПР, отчасти достижений по событиям, конкурсам и мероприятиям) и способствующих оформлению тренда на снижение образовательного качества. А именно это такие негативные эффекты, как доктрина роста, рыночная неуниверсальность, смещение клиентоцентричности, ресурсорасточительность, парадокс объективного самоизмерения, педагогическая депрофессионализация. Кратко рассмотрим каждый из перечисленных факторов, отмечая, что в представленном перечне каждый предыдущий элемент порождает последующий. То есть такой негативный эффект, как доктрина роста (аналогично с ролью рейтинга организаций как мета-инструмента), являет собой основной порождающий механизм, генерирующий снижение образовательного качества.

Доктрина роста. Указанный негативный эффект представляет собой обличенную в некоторую некритичную установку «здорового смысла» идею о допустимости, возможности и желательности количественно измеримого роста как, с одной стороны, целевого ориентира, так, с другой стороны, мерила полезности (эффективности). Иными словами, доктрина роста есть миф, иллюзорная конструкция, принимаемая столь же некритично, как и (до недавнего времени) постулат экономического роста (Юревич, 2022). За неимением возможности подробнее развернуть деконструкцию данного негативного эффекта в институтах образования, укажем на следующее: и в законодательстве¹, и в обществе (Сенина, 2024), и в академическом пространстве (Воротилов, 2006) существуют слишком различные понимания и смысловые характеристики для категории «качество образования», поэтому попытка формальными инструментами измерить последнее будет приводить к переключению внимания с измеряемого объекта на измерительные единицы с «приборами» для измерения (т.е. обсуждение качества образования редуцируется к дискуссии о среднем балле

¹ В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» качество образования описывается как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

ЕГЭ организации, города, региона и др.). Притом формирование единой, плоской и абстрактной шкалы, по которой будут измеряться слишком разные школы, административные единицы и регионы (точнее, продуцируемое ими качество), приведет к деконтекстуализации, т.е. к ампутации и элиминации тех социальных, культурных, демографических и прочих контекстов, в которых оформилось некоторое образовательное качество с замером N . Притом, что значения N в равной степени достигли школы А и В, для одной из которых подобный результат (даже повторяющийся из года в год) был невероятным преодолением себя и рывком за пределы сковывающих условий, а для другой – закономерным, поступательным и не слишком затратным событием.

Рыночная неуниверсальность. Данный негативный эффект обозначает последствия неумелого и поспешного конструирования квазирынка в условиях и контекстах, не способствующих развитию здоровой и полноценной конкуренции. Попытка перекроить институциональную ткань среднеобразовательной российской школы в духе квазирынка связана не только с привычными для реформ по менеджеризации дефицитами в бюджете, но и с заявленной выше доктриной роста. Последняя изоморфна экономическому росту, а тот, в свою очередь, наиболее заметен и высок в рыночных экономиках. В связи с подобным положением дел институты общественного сектора преобразуются в квазирыночные структуры для ускоренного повышения количественно измеримого качества образования. Но такое видоизменение ожиданий приводит учителей и директоров к искажениям в целеполагании для педагогической деятельности. Например, вместо действительной работы над повышением качества умений, знаний и навыков у отдельных обучающихся педагогические работники трудятся над «рисованием» нужных целевых показателей для школы, муниципалитета, региона и в конечном счете страны (Курбатова, 2023). Конкурентные отношения в продемонстрированном разрезе, скорее, будут способствовать отрицательному отбору: кто наиболее эффективно, «без оглядки» на проверяющие инстанции, сможет корректировать собственные цифры в количественных индикаторах.

Смещение клиентоцентричности. Указанный негативный эффект представляет собой следствие двойной подотчетности в современной среднеобразовательной российской школе: и на формальном, и на неформальном уровне школьные учреждения, в особенности их руководители, ответственны и перед родительским сообществом, и перед различными муниципальными и региональными бюрократами (т.е. перед собственными формальными учредителями). Так как рейтинговые списки и количественные индикаторы эффективности существуют не только в системе общеобразовательных организаций, но и в деятельности иных государственных подразделений и муниципальных ведомств, то руководители последних заинтересованы в росте собственных показателей и позиций в сводных рейтингах. Подобное положение дел приводит к тому, что возникают неформальные пожелания¹ чиновников по росту количественных показателей в конкретных школах. Притом имеются в виду не только ВПР, ЕГЭ, ОГЭ, но и участие в различных акциях, общественных движениях и иного рода мероприятиях с вовлечением обучающихся и учителей. Все это способ-

¹ Которые не всегда являются прямыми распоряжениями, озвученными или иначе обозначенными чиновниками перед школьными директорами. Порой возникновение рассматриваемого негативного эффекта связано исключительно с самим фактом вовлеченности рейтинговых показателей школ в рейтинговые же показатели деятельности глав муниципалитетов и региональных губернаторов. Иначе говоря, руководители общеобразовательных учреждений попросту «додумывают» во избежание потенциальных санкций.

ствуует переключению внимания с собственно учебно-воспитательного процесса (гуманистические установки) на «работу на показатели» (рутинный функционал).

Разумеется, отдельно стоит заметить, что и обозначенные директорами (и учителями при онлайн-анкетировании) цели управленческой (педагогической) деятельности, которые в настоящей статье кодировались термином «гуманистические ориентиры», могут быть искажением социальных данных. Иначе говоря, подобные ответы вполне возможно концептуализировать как эффект социальной желательности. Но в случае предыдущего исследования («Менеджеристские инструменты в документах и в лицах: исследование влияний на качество среднего общего образования») подобная деформация в объективности информации могла быть зафиксирована через несоответствие ответов по одному вопросу целому ответному ряду по другим вопросам (когда респонденты подчеркивали относительно высокое качество образования в их школе, при этом обозначая многочисленные и актуальные проблемы в среднеобразовательной российской школе). В случае корпуса эмпирических данных по директорам подобного коррелятивного подтверждения между ответами в разных вопросах не было обнаружено, оттого предполагать неискренность информантов оснований нет: школьные руководители действительно внутренне отдают себе отчет о значимости и важности гуманистических установок (непосредственного обучения и воспитания детей), но вынуждены внешне проецировать иной поведенческий паттерн (приоритетные действия, связанные с отчетностью, повышением рейтинговой позиции и т.д.). Притом, как будет сказано ниже, рутинно-функциональные задачи не обязательно должны порождаться исключительно засильем менеджеристских инструментов в рассматриваемом институте. Они могут и порождаются в том числе неменеджеристскими управленческими моделями. Для повышения качества образовательного продукта любая модель реформ, более или менее менеджеристская, должна с необходимостью быть нацелена на снижение затрат времени и прочих ресурсов на исполнение рутинного функционала. В идеале (возможно, недостижимом) – полностью устранить рутинно-функциональные задачи из сферы деятельности учителей и директоров.

Таким образом, решение рутинно-функциональных задач отнимает ограниченные человеческие ресурсы от исполнения задач гуманистического плана. В конце концов, школа вместо реализации чаяний непосредственных потребителей образования как блага осуществляет амбиции управленцев муниципального и регионального уровней, сокращая ресурсную основу для поддержания и повышения качества образовательного продукта.

Ресурсорасточительность. Данный негативный эффект обозначает возникновение ситуации, при которой ограниченные ресурсы (кадровые, материальные, временные, организационные, финансовые и др.) расходуются не на производство качественного образовательного блага, а на осуществление иных задач – участие в конкуренции на квазирынке среднего общего (и вообще общего) образования за достижение наиболее высоких количественных результатов по типу среднего балла ЕГЭ региона или муниципалитета, собственной рейтинговой позиции и т.д. Ограниченность ресурсов приводит к тому, что даже приоритетное исполнение рутинно-функциональных задач продуцирует имитационные практики, т.е. оппортунистические («обходные») пути достижения целевых показателей с минимизацией расходов и рисков, иными словами, имитацию реальной педагогической, управленческой и иной образовательной деятельности.

Парадокс объективного самоизмерения. Указанный негативный эффект представляет собой следствие влияния конечных результатов самодиагностики (на-

пример, ВПР и иных форм самопроверок, широко распространенных в институтах общего образования) на положение школьного директора и педагогического коллектива: «...непонятно, кто и как будет применять результаты Всероссийских проверочных работ. Утверждается, что их будут использовать учителя для оценки индивидуальных учебных достижений конкретного ученика с целью планирования индивидуальной работы с ним. Другими словами, эти контрольные дают материалы для диагностики, т.е. представляют собой сервис для учителя и школы. Но зачем тогда такая регламентация работы с этим сервисом? Она может привести и уже приводит к тому, что учителей и школы сравнивают по итогам выполнения Всероссийских проверочных работ. Последствия предсказуемы: наказание невиновных и фальсификации – ведь контрольные проводят сами школы! И очень может быть, что по их итогам будут устраиваться рейтинги... Всероссийские проверочные работы – это какой-то странный гибрид материалов для внутришкольного оценивания (но зачем тогда такая внешняя регламентация?) с мониторингом (но зачем тогда проверять всех детей? и как можно обходиться без внешнего контроля?) с экзаменами с высокими ставками (ведь будут отличники и двоечники)» (Болотов, 2018, 295). Подобная причинно-следственная зависимость формирует одну из самых повсеместных имитационных практик в общеобразовательных учреждениях, о которой высказались все шестеро информантов: фабрикация, «корректировка» и искажения результатов ВПР:

- *«ВПР как слово вызывает в учительском сообществе какие-то негативные коннотации... Объясняют родителям на всех уровнях, что это [результаты ВПР] не имеет никакого значения, что это внутренняя диагностика. Учителя откровенно понимают, что это оценка их работы. Учителя прекрасно понимают, что идет соотнесение вот этих всех результатов: ВПР, ОГЭ, ЕГЭ... Результаты ВПР должны соответствовать с текущими результатами текущей промежуточной аттестации... Учителя [и мы, директора] все это приводим в соответствие [т.е. генерируем такую отметку ВПР, которая соотносилась бы с отметкой за предыдущий учебный период по данному предмету]» (директор СРШ-1).*

Педагогическая депрофессионализация. Данный негативный эффект представляет собой последнее звено в цепочке порождающих друг друга отрицательных последствий от применения менеджеристских инструментов в среднеобразовательной российской школе. Педагогическая депрофессионализация складывается из перегруженности учителя как профессионала непрофильными обязанностями и нагрузкой, зачастую связанной с необходимостью участия в имитационных практиках (исправление результатов ВПР и др.). Подобный негативный эффект довершает сокращение до nepозволительно малых пределов времени, компетенций и энергии, необходимых для выполнения основной цели педагога (и школьного управленца) – реализации гуманистической установки. Таким образом, описанное обозначает феномен переформатирования профессии и ролевого функционала учителя (и директора школы) из наставника и посредника при получении знаний, навыков и умений в исполнителя рутинного, вне педагогического контекста, функционала региональных и муниципальных властей. Опять же, указанное по подобному негативному эффекту не означает, что (чрезмерное) расширение рутинного функционала (затмевающее работу в рамках непосредственно образовательного процесса) возможно исключительно при использовании менеджеристской модели управления. Далее, в следующем разделе настоящего исследования, еще будет сказано об этом.

Таким образом, обозначенная комбинация из шести негативных эффектов от применения менеджеристских инструментов позволяет сформировать рамку для понимания причин снижающегося образовательного качества.

***Отмечая контуры возможного будущего:
проектирование (и выбор наиболее предпочтительного из) вариантов
для достижения институционального равновесия***

Теперь при помощи типологических операций П. Лазарсфельда отметим несколько возможных вариаций соотношения менеджеристского и неменеджеристского в институте среднеобразовательной российской школы. Подобный шаг позволит затем, с учетом рассмотренных негативных эффектов, проанализированных материалов интервью и концептуального конструкта в настоящем исследовании, определить наиболее предпочтительную из всех прочих модель по достижению институционального равновесия. Сам (рекомендательный) процесс оценочного отбора и выбора одного-единственного институционального дизайна будет произведен по четырем критериям: потенциальная удовлетворенность родителей, удовлетворенность педагогов и директоров, необходимость дополнительного финансирования со стороны государства, необходимость обновления правовой базы со стороны государства. В связи с тем, что в настоящей статье не были представлены результаты массового опроса в форме анкетирования родительского сообщества, остановимся в данном разделе на оставшихся трех оценочных критериях.

Первая модель. Сохранение наличного баланса между менеджеристскими и неменеджеристскими нормами, инструментами и практиками. Назовем такой сценарий для институциональной «реновации» следующим образом: «Сохранение status quo». Выбор подобного решения подразумевает, что дисфункции в работе института среднеобразовательной российской школы имеют временный характер, связанный с институционализацией («приживлением») внедренного инструментария и адаптацией акторов (учителей, директоров, родителей) к таким нововведениям.

Первая модель, скорее, позитивно пройдет сквозь мерило всех трех критериев. Ведь для государственных властей отсутствие необходимости в изменениях финансирования и правового обеспечения института среднеобразовательной российской школы – скорее плюс, чем минус. Руководители школ и педагоги также будут скорее за недопущение нового каскада реформ, нежели против. Возможно даже преодоление таких негативных эффектов, как парадокс объективного самоизмерения и педагогической депрофессионализации, за счет того, что школьные руководители и педагоги постепенно выработают не имитационные, а полноценные практики по подчинению (части) рутинного функционала гуманистическим установкам (как, видимо, уже произошло с ЕГЭ)¹. Но, во-первых, это потребует от государства приостановки поручения школам дополнительных рутинно-функциональных задач (по типу регистраций на платформе «Сферум» или посредничества в рекрутировании обучающихся в новые общественные объединения). И, во-вторых, подобное принудит учительство и директоров совершить значимую семантическую замену многогранного качества образования на совокупность калькулируемых достижений по различным менеджеристским инструментам (показателям). Учитывая ответы школьных руководите-

¹ Несмотря на наличие определенного разброса в среде учительства относительно полезности ЕГЭ (Ларионова, 2023), большинство педагогических работников считают его объективным измерителем уровня приобретенных знаний (ЕГЭ..., 2016). Притом (укажем на это, несмотря на фокусировку в настоящей статье на директорах как институциональном акторе) гораздо более серьезный диапазон противоречивых оценок родительства (Сорокин, 2024) и выпускников (Мальцев, 2023) можно сократить в более позитивную настроенность одним простым вопросом: готовы ли дети (и их родители) сдавать не один экзамен (скомбинированный и для поступления в вуз, и для завершения школьного обучения), а два отдельных?

лей, более отсылающие к такой природе образовательной качественности, которая, скорее, выходит за пределы узких внешних и формальных индикаторных рамок, а также наличие непринятия (и неприятия) некоторых элементов из управленческого инструментария (вроде рейтинга организаций и ВПР), вероятность подобной замены широкой категории на спрессованный набор из измерительных инструментов представляется низкой.

Вторая модель. Радикальное изменение баланса в сторону минимизации менеджеристской стороны и одновременно в пользу максимизации менеджеристского нормативно-практического комплекса в институте среднеобразовательной российской школы. Назовем такой сценарий по институциональной «реновации» следующим образом: «Тотальная менеджеризация». Выбор подобного решения подразумевает, что дисфункции в работе института среднеобразовательной российской школы связаны с не доведенными до конца менеджеристскими реформами, с конфликтом между двумя разнородными нормативно-инструментальными комплексами.

Право на получение среднего общего образования на базе школ в такой модели преобразуется из обязанности для общеобразовательных учреждений (и обязательства государства обеспечить исполнение такой обязанности) в необязательную услугу, которую можно будет по желанию получить коммерческим образом при заключении контрактного соглашения между клиентами (родителями) и продавцами (педагогами и директорами). Касательно критериев оценки полезности или бесполезности подобного модельного решения: скорее, будут получены позитивные результаты по пунктам необходимости дополнительного финансирования и правовых изменений. Ведь для государственных властей выбор такого сценария по институциональной реновации будет означать дальнейшую оптимизацию расходов и сокращение, а не придумывание нового законодательства (т.е. отмену тех правовых норм и решений, которые принуждают школы к обязательному предоставлению среднего общего образования). Удовлетворенность учительства и директоров явно наступит не сразу, а после приспособления к новым, более конкурентным правилам взаимодействий. Притом педагогические работники будут вынуждены научиться новой роли – не только просветительской, но и предпринимательской. Достижимость такой адаптации находится в зоне крайней неопределенности. Относительно негативных эффектов следует сказать, что точно смогут быть устранены смещение клиентоцентричности (родители и обучающиеся становятся на формальном уровне прямыми клиентами школ, перед которыми те в рамках института среднеобразовательной российской школы подотчетны) и парадокс объективного самоизмерения (отвязка директоров на уровне среднего общего образования от «пожеланий» муниципальных и региональных управленцев). Но все остальные негативные эффекты, вероятно, сохранятся. Качество образования при таком раскладе, скорее, будет пониматься как удовлетворенность прежде всего родительского сообщества, а менеджеристские инструменты-показатели по типу рейтингов станут некой платформой и вспомогательным средством для формирования собственных предпочтений.

Третья модель. Радикальное изменение баланса в сторону минимизации менеджеристской стороны и одновременно в пользу максимизации неменеджеристского нормативно-практического комплекса в институте среднеобразовательной российской школы. Назовем такой сценарий по институциональной «реновации» следующим образом: «Откат к веберинанской модели управления». Выбор подобного решения подразумевает, что дисфункции в работе института среднеобразовательной российской школы связаны с наличием инородных и вредоносных норм,

практик и инструментов на основе идеологии менеджизма. Соответственно, для преодоления дисфункциональности необходимо изъятие менеджеристского инструментария.

Возврат к условно советской управленческой модели и образовательной политике подразумевает следующее: вместо подушевого вводится сметное финансирование; практики выбора и вариативности обучения (выбора и вариативности прежде всего для родителей и их детей) упраздняются; возвращается «размыкание» выпускных школьных и вступительных вузовских экзаменов; ликвидируются все менеджеристские инструменты, включая ЕГЭ, рейтинги и т.д. При первом взгляде такая модельная вариация видится самой предпочтительной из представленных на данный момент и при учете сказанного ранее относительно причин снижения качества образования. Но подобный вывод формируется при исключении основной проблемы снижения образовательного качества, представленной выше: менеджеристские инструменты порождают увеличение затрат на реализацию рутинного функционала и в связи с этим сокращение возможностей на осуществление гуманистических установок. Подобное утверждение не означает, что исключительно менеджеристские инструменты могут формировать подобную ситуацию. Имеется в виду, что возвращение к условно советской управленческой модели (при которой менеджеристская идеология уступит место так называемой идеологии долга¹) не обязательно приведет к исправлению дисбаланса между рутинно-функциональным и гуманистическим в широко понимаемом образовательном процессе (и как педагогической, и как управленческой деятельности). Более того, те частично неформальные, частично формальные неучебные обязательства, которые сегодня реализует среднеобразовательная российская школа (при функционировании гибридной модели управления с имплементацией менеджеристских норм и практик без упразднения немеджеристских практик и норм), преобразуются в абсолютную формализацию как учебного, так и внеучебного в образовательном процессе. Увеличение контроля государства над школьными организациями при избрании такого сценария институциональной реновации может привести к элиминации педагогической депрофессионализации, парадокса объективного самоизмерения, ресурсорасточительности и рыночной неуниверсальности, но точно не поспособствует исчезновению смещения клиентоцентричности и доктрины роста. Ведь ориентация на государственный заказ будет полностью узаконена, а требования к возрастанию просто видоизменятся (например, на требование «подготовить *n* количество 11-классников к поступлению в медицинский университет» и т.д.). Маловероятно, что школьные руководители (и учителя) согласятся на такое увеличение подотчетности, не считая того, что государство вряд ли будет способно сильно увеличить бюджеты общеобразовательных организаций при сметном финансировании. Образовательное качество (его интерпретация и измерение) будет полностью отдано на откуп бюрократам вместо профессиональной оценки учителей и директоров, с одной стороны, и (или) родитель-

¹ «На вопрос “Кого учить?” предлагаются два варианта ответа: всех, кто обязан учиться в школе; всех, кто имеет право получить школьное образование. В первом случае образование рассматривается как долг, во втором – как право. Долг предполагает ориентацию на интересы государства, право – на интересы обучающихся, а в связи с этим и возможность выбора образовательных учреждений и программ... Различия в ответах на данные вопросы обусловлены различиями в ценностных основаниях образовательных систем. В одном случае образование рассматривается преимущественно как инструментальная ценность, как средство решения проблем, значимых для государства, в другом – как терминальная ценность, как фактор развития потенциала личности, необходимый компонент образа жизни. В одном случае формируется образовательная система, основанная на идеологии долга, в другом – на идеологии права» (Лебедев, 2017, 245–246).

ской удовлетворенности полученными знаниями, навыками и умениями детьми – с другой. Иными словами, определение и фиксирование качества будет полностью выведено за пределы конвенциональных соглашений и удовлетворенностей педагогов, учителей и родителей. Образовательное благо станет удовлетворением государственных управленцев от исполнения того или иного государственного же задания или национальной цели.

Четвертая модель. Последняя модельная вариация для возможного изменения институционального дизайна по управлению среднеобразовательной российской школой (и, возможно, иными институтами общего образования) представляет некоторую компромиссную версию между предыдущими сценариями. Имеется в виду следующее.

Первая модель удовлетворяет трем критериям, но в потенциале устраняет лишь два негативных эффекта (парадокс объективного самоизмерения и педагогической депрофессионализации). Также данная модельная вариация требует маловероятного деяния со стороны директоров и педагогов – отказа от многогранного определения образовательного качества в пользу совокупных достижений по различным количественным показателям. Вторая модель также, скорее, положительно проходит оценивание по всем трем критериям, но гипотетически способна устранить только два негативных эффекта (смещение клиентоцентричности и парадокс объективного самоизмерения). Подобная модельная вариация предполагает затруднительное совмещение директорами и педагогами двух различных социальных ролей: собственно педагогической и иной, предпринимательской. Третья модель слабо удовлетворяет трем критериям оценки (за исключением удовлетворения немногочисленных представителей педагогической и управленческой среды, тяготеющих к реставрации советского педагогического опыта), но, вероятно, устранит четыре негативных эффекта (за исключением доктрины роста и смещения клиентоцентричности). Притом указанная модельная вариация вряд ли соответствует запросу на снижение подотчетности: условно советская управленческая модель приведет именно к возрастанию обязательств, учебных и внеучебных, у педагогических работников и школьных руководителей. Таким образом, есть две модели, относительно удовлетворяющие трем обозначенным критериям, но устраняющие непозволительно малое число из перечня негативных эффектов. И присутствует еще одна модель, не удовлетворяющая положительно как минимум двум оценочным критериям, но элиминирующая целых четыре негативных эффекта.

Выход видится через обращение к разработкам институциональной теории применительно к российским реалиям за авторством А.А. Аузана (Аузан, 2022). Исходя из прикладных исследований ценностей россиян, исследователь концептуально пришел к выводу о существовании двух России, так называемой индивидуалистической России (И-России) и России коллективистской (К-России). Притом А.А. Аузан очерчивает границы двух российских ментальностей (И-Россия как ориентация на конкуренцию, демократию, радикальные инновации, а К-Россия как направленность на общество взаимной поддержки, кооперацию и постепенные социальные модификации) не только между регионами, но и между различными типами поселений в одном региональном ареале. Правда, вполне допустимо предположить наличие таких общностей и в рамках одного населенного пункта и относительно смешанное, равномерное и диффузионное распределение двух ценностных моделей (матриц, ментальностей) по всей территории страны (вследствие внутренних миграционных потоков и не только). И поэтому различные институциональные дизайны, которые отечественный экономист предлагает распределять между разными (более индиви-

дуалистическими или более коллективистскими) административными и географическими территориями, как минимум относительно общего (и среднего общего) образования допустимо имплантировать повсеместно. Иначе говоря, организовать для индивида (и/или сообщества) ситуацию выбора между двумя институциональными опциями: неменеджеристской (коллективистской, более присущей третьей представленной модели) и менеджеристской (индивидуалистической, более присущей второй обозначенной модели).

И если воплощение что первой (оставить все как есть), что второй (все приватизировать / коммерциализировать школы), что третьей (все национализировать / монополизировать государством) модели технически возможно, то в случае рассматриваемой модели при первом приближении инструментальная реализация остается туманной. Развеять туман позволит следующее решение. Если в первой модели (т. е. в актуальном положении дел) право на среднее общее образование растворяется в (конфликтных или направленных на согласие) взаимодействиях (т. е. не всегда реализуется), во второй становится необязательным для исполнения со стороны школ и государства, а в третьей преобразуется во всеобщую обязанность, то четвертая модель предполагает монетизацию общественного блага. Иначе говоря, она предполагает обязательную реализацию права не через предоставление самой услуги государственной или муниципальной организацией, а на основе ваучеризации (т.е. изначального прообраза для концепции подушевого финансирования)¹.

Получая на руки или в рамках специализированного банковского счета² денежные средства, ранее напрямую передаваемые школам на учащегося³, родители смогут выбирать различные способы осуществления среднего общего (опять же, возможно, не только данного образовательного уровня при перенесении подобного опыта и в другие институты общего образования) образования: семейное обучение, онлайн-платформенное образование или традиционный формат. Школы (педагогические коллективы и главы учреждений), в свою очередь, смогут выбирать на основании собеседований, конкурсов портфолио или иным способом – принимать ребенка или нет на обучение, с последующим перечислением денежных средств. Иными словами, образовательное право окажется в равных долях распределенным между об-

¹ «Исходная идея нормативно-подушевого финансирования школы, фактически “образовательного ваучера”, была выдвинута Милтоном Фридманом еще в середине 50-х годов XX века. Сущность замысла состояла во введении в государственную нерыночную систему общего образования некоторого ключевого рыночного инструмента (субститута), позволяющего сочетать преимущества рыночной организации предоставления услуг с государственными гарантиями финансирования школы. В первую очередь имелось в виду создание механизма здоровой конкуренции школ за учеников, рост их нацеленности на индивидуальные потребности и особенности школьников, повышение возможностей выбора в школьной системе, а также рост эффективности бюджетных расходов на школу. При этом предполагалось, что школы получат существенно большую, чем ранее, свободу в расходовании поступающих бюджетных средств, в первую очередь в части оплаты труда наиболее эффективно работающих учителей» (Сартан, 2006).

² Концептуально: между профильной вариацией безусловного базового дохода и материнским капиталом.

³ Например, в Постановлении Правительства Ростовской области «Об утверждении нормативов на реализацию образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, дополнительного образования в организациях, реализующих образовательные программы, и корректирующих коэффициентов» от 30.12.2021 № 1146 указана сумма на обучение одного ребенка в год по программе среднего общего образования в размере 47 765 рублей (в случае принадлежности общеобразовательной организации к типу «общеобразовательная организация, расположенная на территории городского округа»).

щеобразовательными организациями и родителями обучающихся. Притом участие в таких менеджеристских инструментах, как рейтинг организаций, ВПР, ЕГЭ и т.д., аналогично метаморфозе права на получение среднего общего образования, для школ и обучающихся должно приобрести добровольный характер. Так диагностические и нейтральные измерительные средства станут действительно диагностическими и нейтральными, а перечень негативных эффектов, начиная с доктрины роста и заканчивая педагогической депрофессионализацией, будет сведен практически к нулевому значению. Отдельно стоит обозначить, что максимальная добровольность вместо менеджеристской или неменеджеристской подотчетности (иначе говоря, выше обозначенной идеологии долга) будет способствовать главному – росту воплощенности гуманистических установок в практиках учителей и директоров. Останется и опция выбрать менеджеристские, находящиеся на большем государственном попечении (за счет дополнительных субсидирований за согласие участвовать в ВПР, ЕГЭ, а также федеральном, региональном или муниципальном рейтинговании¹) школы, притом сделать такой выбор смогут не только родители обучающихся, но и сами школьные коллективы, перейдя из одной категории среднеобразовательных организаций в другую.

Таким образом, в ситуации глобальных и внутринациональных бурных перемен, смены общего вектора цивилизационного развития (как страны, так и мира, вновь обращаясь к творчеству А.А. Аузана (Вперед, в Средневековье..., 2024)), соприутствия различных культурных общностей в одном, Российском государстве наиболее предпочтительной моделью реновации в институциональном каркасе представляется вариант под четвертым номером: сосуществование двух версий института среднеобразовательной российской школы, которые будут избираться родителями обучающихся на основе ваучерного финансирования. Подобная модельная вариация позволит сохранить многогранность качества образования, а всеобщая добровольность обеспечит возможность улучшения и повышения образовательной качественности. И постепенно подобная высвобожденная социальная материя позволит сформировать естественным образом новые формы показателей, эталонов качества и инструментария, которые потенциально станут всеобщими.

Заключение

Результаты настоящего исследования допустимо обобщить в три уровня, соответствующих проведенным эмпирическим, аналитическим и концептуальным этапам работы.

Во-первых, при анализе эмпирических данных, полученных путем полуструктурированных глубинных интервью с шестью директорами общеобразовательной школ г. Ростова-на-Дону, было установлено следующее: качество образования воспринимается изучаемым актором достаточно однозначно как сложноизмеримое количественно ориентированными средствами достигнутое состояние умений, знаний и навыков у выпускника; достижение такого качества образования указывается информантами как цель их управленческой деятельности; тем не менее сама эта управленческая деятельность включает в себя собственно достижение

¹ Или за дополнительные льготы, субсидии, неденежные позитивные санкции со стороны властных структур для отдельных обучающихся и образовательных организаций при участии оных в разного рода конкурсах, мероприятиях, движениях, событиях и т.д. В конце концов, патриотическая деятельность, конечно, не должна обесцениваться и сводиться к «ты мне, я тебе», где «ты» есть школа, а «я» – государство. Но стоит учитывать рост символического и репутационного капиталов при подобном участии. Однако обязательна добровольность.

указанного качества образования (гуманистическая установка) и напрямую не связанные с подобным целеполаганием действия подотчетного характера (рутинный функционал); при расшифровке того, что включается в этот рутинный функционал, вполне можно обнаружить существенную долю взаимодействия с менеджеристскими инструментами. Ответы школьных руководителей об отношении к различным элементам из менеджеристского инструментария показали, что наибольшее неприятие вызывают рейтинг организаций и ВПР, смешанные оценки связаны с достижениями по событиям, мероприятиям и конкурсам, а профильные старшие классы оцениваются, скорее, позитивно. Приведенные оценки вполне складываются в центральное предположение исследования: менеджеристские инструменты отрицательно сказываются на качестве образования в среднеобразовательной российской школе.

Во-вторых, при анализе суждений директоров о тех или иных менеджеристских инструментах, обозначении общего тренда с отрицательным влиянием на образовательную качественность был выявлен следующий ряд негативных эффектов: доктрина роста, рыночная неуниверсальность, смещение клиентоцентричности, ресурсорасточительность, парадокс объективного самоизмерения; педагогическая депрофессионализация. Между ними были установлены причинно-следственные связи, а также объяснено возникновение имитационных практик вследствие каждого из негативных эффектов. Вкупе обозначенные факторы создают условия для снижения образовательного качества на уровне среднего общего образования (и не только).

В-третьих, в ходе концептуального рассмотрения каждого негативного эффекта были предложены четыре модели для преодоления дисфункций в работе института среднеобразовательной российской школы: сохранение status quo, тотальная менеджеризация, откат к вебериянской модели управления и институциональное сосуществование. Последняя (при прохождении каждой модели через матрицу из четырех оценочных критериев и соотнесении содержательного наполнения гипотетических вариантов реформирования с возможностью устранить как можно большее число негативных эффектов) была выбрана как наиболее предпочтительная для имплементации в среднеобразовательную российскую школу.

Литература

- Асадуллин, Р.М. Диктатура бюрократической идеологии в современной школьной культуре / Р.М. Асадуллин, О.В. Фролов // *Вестник Московского университета*. – Сер. 20. Педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 3–15. – <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2021-1-3-15>. – EDN IVMMER.
- Аузан, А.А. Культурные коды экономики: Как ценности влияют на конкуренцию, демократию и благосостояние народа / А.А. Аузан. – М.: АСТ, 2022. – 160 с.
- Бабич, Н.С. Концепция типологических операций Пауля Лазарсфельда: сущность и роль в современной западной социологии / Н.С. Бабич // *Актуальные вопросы современной науки*. – 2012. – № 24. – С. 156–168. – EDN PLILAJ.
- Белановский, С.А. Глубокое интервью и фокус-группы: учебник по качественным методам социологического опроса / С.А. Белановский. – М.: Директ-Медиа, 2022. – 456 с.
- Болотов, В.А. Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования / В.А. Болотов // *Вопросы образования*. – 2018. – № 3. – С. 287–297. – <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-287-297>. – EDN UZPREF.
- Вахитов, Р.Р. Обмен и раздаток в сфере высшего образования / Р.Р. Вахитов // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2015. – № 6. – С. 9–17. – EDN VUYJP.
- Вольчик, В.В. Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования и науки / В.В. Вольчик, Е.В. Маслюкова // *Terra Economicus*. – 2019. – Т. 17, № 2. – С. 146–162. – <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2019-17-2-146-162>. – EDN NCJBLT.

- Воротилов, В. Анализ основных подходов к определению качества образования / В. Воротилов, Г. Шапоренкова // *Высшее образование в России*. – 2006. – № 11. – С. 49–52. – EDN МТСХКН.
- Вперед, в Средневековье. Диалог Александра Аузана и Евгения Водолазкина о цивилизационных переменах // Телеканал КИНОТВ. – 2024. – URL: <https://rutube.ru/video/32148cbc241ae75904761302b891eb6b/>.
- Голованова, Н.Ф. Маркеры неолиберальных тенденций в концепциях модернизации российского образования / Н.Ф. Голованова, И.С. Ломакина // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2024. – № 12. – С. 63–70. – <https://doi.org/10.24158/spp.2024.12.8>. – EDN MWAUDR.
- Гребнев, Л.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезневой) / Л.С. Гребнев // *Высшее образование в России*. – 2018. – Т. 27, № 1. – С. 5–18. – EDN УМВЕРН.
- Дятлов, А.В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджистских инструментов / А.В. Дятлов, В.В. Ковалев // *Вестник Института социологии*. – 2023. – Т. 14, № 2. – С. 70–91. – <https://doi.org/10.19181/vis.2023.14.2.3>. – EDN RGIKSM.
- ЕГЭ: объективность и эффективность. Большинство учителей и преподавателей считают, что результаты ЕГЭ соответствуют реальным знаниям учеников // ВЦИОМ. – 19.01.2016. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ege-obektivnost-i-effektivnost>.
- Исследование или расследование: перспективы социологии высшего образования в условиях бюрократизации и коммерциализации / В.П. Бабинцев, Г.Н. Гайдукова, И.Э. Надуткина, Ж.А. Шаповал // *Вестник Института социологии*. – 2023. – Т. 14, № 2. – С. 50–69. – <https://doi.org/10.19181/vis.2023.14.2.4>. – EDN УНИВГQ.
- Казанцев, О.А. Картографирование менеджизма и менеджизация школы: от описания метода к пониманию предмета / О.А. Казанцев // *Гуманитарий Юга России*. – 2023а. – Т. 12, № 4. – С. 215–230. – <https://doi.org/10.18522/2227-8656.2023.4.15>. – EDN UMU00U.
- Казанцев, О.А. Концептуализации реформации: методология менеджизма versus «головокружение от критики» / О.А. Казанцев // *Caucasian Science Bridge*. – 2024. – Т. 7, № 1. – С. 134–142. – <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2024.1.12>. – EDN ZSZEUW.
- Казанцев, О.А. «Менеджизация» общего образования: к постановке проблемы / О.А. Казанцев // *Caucasian Science Bridge*. – 2023б. – Т. 6, № 1. – С. 96–103. – <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2023.1.9>. – EDN RUILOI.
- Капелюшников, Р.И. Упала ли экономическая отдача от образования? / Р.И. Капелюшников // *Экономика образования*. – 2013. – № 1. – С. 44–50. – EDN QBEGAR.
- Ковалев, В.В. Идеология менеджизма в российских социальных институтах: образование, наука, здравоохранение / В.В. Ковалев, А.В. Дятлов // *Вестник университета*. – 2023. – № 7. – С. 24–32. – <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2023-7-24-32>. – EDN XGDYIY.
- Ковалев, В.В. Субъектность академического сообщества в условиях менеджистского управления / В.В. Ковалев, А.В. Дятлов // *Наука. Культура. Общество*. – 2024. – Т. 30, № 2. – С. 37–51. – <https://doi.org/10.19181/nko.2024.30.2.3>. – EDN TDOEUA.
- Корытцев, М.А. Эволюция теоретической концепции квазирынков в контексте реформирования общественного сектора национальной экономики / М.А. Корытцев // *Terra Economicus*. – 2009. – Т. 7, № 1–2. – С. 9–13. – EDN PKYQXQ.
- Костенко, И.П. «Реформы» образования в России: цели, результаты, уроки / И.П. Костенко // *Народное образование*. – 2019. – № 1. – С. 53–68. – EDN RCUGOS.
- Круглова, М.С. Теория институционального дизайна: от поиска идеальных институтов к работам Блумингтонской школы / М.С. Круглова // *Terra Economicus*. – 2018. – Т. 16, № 4. – С. 17–28. – <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2018-16-4-17-28>. – EDN YRPNWP.
- Курбатова, М.В. Управление по результатам в российском образовании: проблемы нормативного регулирования / М.В. Курбатова // *ЭКО*. – 2023. – № 3. – С. 8–26. – <https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2023-3-8-26>. – EDN DDSOFF.
- Ларионова, А. 11 дней до ЕГЭ: учителя – о плюсах, минусах и проблемах экзамена / А. Ларионова // МЕЛ. – 2023. – Режим доступа: <https://mel.fm/ucheba/yege/4357816-11-dney-do-yege-chto-uchitel-yagovoyat-ob-ekzamenе>.
- Лебедев, О.Е. Конец системы обязательного образования? / О.Е. Лебедев // *Вопросы образования*. – 2017. – № 1. – С. 230–260. – <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-230-259>. – EDN YHZCVP.
- Мальцев, А.В. Отношение выпускников школ к Единому государственному экзамену (ЕГЭ) / А.В. Мальцев, А.Н. Данилов, Д.В. Шкурин // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. – 2023. – № 1. – С. 22–28. – <https://doi.org/10.26105/SSPU.2023.82.1.002>. – EDN VUMJBJQ.

- Морозов, Г.Б. Выпускной школьный экзамен: возвращение к традиционным формам приема. Элементы ЕГЭ как дополнение / Г.Б. Морозов, Ю.Д. Фархутдинова // *Педагогическое образование в России*. – 2015. – № 12. – С. 132–138. – EDN VEDWYF.
- Норт, Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / Д. Норт. – М.: Начала, 1997. – 188 с.
- Осипов, А.М. Приоритеты изучения образования в свете проблемы бюрократий / А.М. Осипов // *Вестник Института социологии*. – 2023. – Т. 14, № 2. – С. 15–33. – <https://doi.org/10.19181/vis.2023.14.2.2>. – EDN UOVTMS.
- Осипов, А.М. Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования / А.М. Осипов // *Высшее образование в России*. – 2019. – Т. 28, № 5. – С. 63–72. – <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-63-72>. – EDN ZIQIYP.
- Пакина, Т.А. Компетентностный подход в формировании функциональной грамотности / Т.А. Пакина // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2023. – № 80–2. – С. 258–260. – EDN OEDYMX.
- Попов, Д.С. Цифровизация российской средней школы: отдача и факторы риска / Д.С. Попов, А.В. Стрельникова, Е.А. Григорьева // *Мир России. Социология. Этнология*. – 2022. – Т. 31, № 2. – С. 26–50. – <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2022-31-2-26-50>. – EDN IESICK.
- Рогозин, Д.М. Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования / Д.М. Рогозин, О.Б. Солодовникова, А.А. Ипатова // *Вопросы образования*. – 2022. – № 1. – С. 271–300. – <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-271-300>. – EDN KLQTLU.
- Рогозин, Д.М. Удовлетворенность трудом преподавателей организаций высшего образования: от ретроспективного анализа / Д.М. Рогозин, О.Б. Солодовникова // *Социологический журнал*. – 2024. – Т. 30, № 3. – С. 98–123. – <https://doi.org/10.19181/socjour.2024.30.3.5>. – EDN MBBZVC.
- Родионова, М.М. Травма академии: в попытках идиорритмической контекстуализации / М.М. Родионова // *Интеракция. Интервью. Интерпретация*. – 2022. – Т. 14, № 4. – С. 10–28. – <https://doi.org/10.19181/inter.2022.14.4.1>. – EDN OIDDVT.
- Рождественская, Е.А. Единство многообразного лучше единства тотального / Е.А. Рождественская // *Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия*. – 2020. – № 6. – С. 42–60. – EDN BIYWRE.
- Сапунов, М.Б. Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала) / М.Б. Сапунов, Х.Г. Тхагапсоев // *Высшее образование в России*. – 2018. – Т. 27, № 7. – С. 20–27. – <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-20-27>. – EDN XUAQNV.
- Сартан, Я. Катализатор или бесполезный механизм? О проблемах, выявленных при введении нормативно-подушевого финансирования школ / Я. Сартан // *Управление школой*. – 2006. – № 5. – URL: <https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200600501>.
- Сенина, Н.А. Социальные предикторы формирования различий в дискурсе о качестве школьного образования / Н.А. Сенина, Т.А. Мерцалова, С.И. Заир-Бек // *Вопросы образования*. – 2024. – № 2. – С. 323–349. – <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16969>. – EDN DDUQIJ.
- Сорокин, Д. Около 63% опрошенных россиян считают, что ЕГЭ следует отменить / Д. Сорокин // ТАСС. – 10.03.2024. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/20193987>.
- Стародубцев, А. История одной реформы: ЕГЭ как пример институционального переноса / А. Стародубцев. – СПб.: Изд-во Европейск. ун-та в Санкт-Петербурге, 2011. – 28 с.
- Стратегии протеста в условиях развивающегося академического капитализма / А.Э. Гегер, С.В. Ляшко, А.В. Ключев, Г.И. Саганенко // *Высшее образование в России*. – 2022. – Т. 31, № 8–9. – С. 27–40. – <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-27-40>. – EDN PFSDOW.
- Цикулина, С. Образование в 2024 году ждут неоднозначные реформы / С. Цикулина // *Октагон. Медиа*. – 26.12.2023. – URL: https://octagon.media/istorii/obrazovanie_v_2024_godu_zhdut_neodnoznachnye_reformy.html.
- Шагиева, Р.В. Болонский процесс: дорога туда и обратно / Р.В. Шагиева, С.В. Черкасова // *Образование и право*. – 2023. – № 8. – С. 16–21. – <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-8-16-21>. – EDN DWIGSD.
- Юревич, М.А. Альтернативные концепции экономического роста / М.А. Юревич // *Journal of Economic Regulation*. – 2022. – Т. 13, № 3. – С. 18–28. – <https://doi.org/10.17835/2078-5429.2022.13.3.018-028>. – EDN UXAZTU.
- Piattoeva, N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization / N. Piattoeva // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. – 2021. – Vol. 33, № 3. – P. 511–533.

References

Asadullin R.M., Frolov O.V. Dictatorship of bureaucratic ideology in modern school culture. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoye obrazovaniye = Lomonosov Pedagogical Education Journal. Series 20: Pedagogical education*. 2021;1:3–15. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2021-1-3-15>. (In Russ.)

- Auzan A.A. Cultural codes of economics: How values influence competition, democracy, and the well-being of the people. Moscow: AST; 2022. 160 p. (In Russ.)
- Babich N.S. The concept of typological operations by Paul Lazarsfeld: essence and role in modern Western sociology. *Aktual'nye voprosy sovremennoy nauki = Current issues of modern science*. 2012;24:156–168. (In Russ.)
- Babintsev V.P., Gaidukova G.N., Nadutkina I.E., Shapoval Zh.A. Research or investigation: prospects of sociology of higher education in the context of bureaucratization and commercialization. *Vestnik Instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. 2023;14(2):50–69. <https://doi.org/10.19181/vis.2023.14.2.4>. (In Russ.)
- Belanovsky S.A. Deep interview and focus groups: a textbook on qualitative methods of sociological survey. Moscow: Direkt-Media; 2022. 456 p. (In Russ.)
- Bolotov V.A. The past, present, and possible future of the Russian system for assessing the quality of education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2018;3:287–297. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-287-297>. (In Russ.)
- Dyatlov A.V., Kovalev V.V. The effectiveness of higher education management in Russia in the practices of applying managerial tools. *Vestnik Instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. 2023;14(2):70–91. <https://doi.org/10.19181/vis.2023.14.2.3>. (In Russ.)
- Forward to the Middle Ages. Dialogue between Alexander Auzan and Evgeny Vodolazkin on civilizational changes. *TV channel KINOTV*. 2024. Available at: <https://rutube.ru/video/32148cbc241ae75904761302b891eb6b/>. (In Russ.)
- Geger A.E., Lyashko S.V., Klyuev A.V., Saganenko G.I. Protest strategies in the context of developing academic capitalism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. 2022;31(8–9):27–40. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-8-9-27-40>. (In Russ.)
- Golovanova N.F., Lomakina I.S. Markers of neoliberal trends in the concepts of modernization of Russian education. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 2024;12:63–70. <https://doi.org/10.24158/spp.2024.12.8>. (In Russ.)
- Grebnev L.S. The current round of the Bologna process: Russia and beyond... (based on the works of V.I. Baidenko and N.A. Selezneva). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. 2018;27(1):5–18. (In Russ.)
- Kapelyushnikov R.I. Has the economic return from education decreased? *Ekonomika obrazovaniya = Economics of Education*. 2013;1:44–50. (In Russ.)
- Kazantsev O.A. “Managerization” of general education: towards formulation of the problem. *Caucasian Science Bridge*. 2023;6(1):96–103. <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2023.1.9>. (In Russ.)
- Kazantsev O.A. Conceptualizations of reformation: managerialism methodology versus “dizziness from criticism”. *Caucasian Science Bridge = Caucasian Science Bridge*. 2024;7(1):134–142. <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2024.1.12>. (In Russ.)
- Kazantsev O.A. Mapping managerialism and the managerialization of schools: from method description to understanding the subject. *Gumanitarnii Yuga Rossii = Humanities of the South of Russia*. 2023;12(4):215–230. <https://doi.org/10.18522/2227-8656.2023.4.15>. (In Russ.)
- Korytsev M.A. The evolution of the theoretical concept of quasi-markets in the context of public sector reform in the national economy. *Terra Economicus*. 2009;7(1–2):9–13. EDN PKYQX. (In Russ.)
- Kostenko I.P. “Reforms” of education in Russia: goals, results, lessons learned. *Narodnoe obrazovanie = Public education*. 2019;1:53–68. (In Russ.)
- Kovalev V.V., Dyatlov A.V. The ideology of managerialism in Russian social institutions: education, science, healthcare. *Vestnik Universiteta = University bulletin*. 2023;7:24–32. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2023-7-24-32>. (In Russ.)
- Kovalev V.V., Dyatlov A.V. The subjectivity of the academic community in the context of managerial governance. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo = Science. Culture. Society*. 2024;30(2):37–51. <https://doi.org/10.19181/nko.2024.30.2.3>. (In Russ.)
- Kruglova M.S. The theory of institutional design: from searching for ideal institutions to the works of the Bloomington school. *Terra Economicus*. 2018;16(4):17–28. <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2018-16-4-17-28>. (In Russ.)
- Kurbatova M.V. Results management in Russian education: problems of regulatory regulation. *EKO = ECO*. 2023;3:8–26. <https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2023-3-8-26>. (In Russ.)
- Larionova A. 11 days before the Unified State Exam: teachers – about the pros, cons and problems of the exam. *MEL*. 2023. Available at: <https://mel.fm/ucheba/yege/4357816-11-dney-do-yege-chto-uchitelya-govoryat-ob-ekzamene> (In Russ.)

- Lebedev O.E. The end of the compulsory education system? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2017;1:230–260. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-230-259>. (In Russ.)
- Maltsev A.V., Danilov A.N., Shkurin D.V. Attitude of school graduates towards the Unified State Exam (USE). *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Surgut State Pedagogical University*. 2023;1:22–28. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2023.82.1.002>. (In Russ.)
- Morozov G.B., The final school exam: a return to traditional forms of admission. Elements of the Unified State Exam as a supplement. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2015;12:132–138. (In Russ.)
- North D. Institutions, institutional changes and the functioning of the economy. Moscow: Nachala; 1997. 188 p. (In Russ.)
- Osipov A.M. Market mechanisms – the social dead end of Russian education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2019;28(5):63–72. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-63-72>. (In Russ.)
- Osipov A.M. Priorities of studying education in the light of the problem of bureaucratic pathology. *Vestnik Instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. 2023;14(2):15–33. <https://doi.org/10.19181/vis.2023.14.2.2>. (In Russ.)
- Pakina T.A. Competence approach in the formation of functional literacy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*. 2023; 80(2): 258–260. (In Russ.)
- Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2021;33(3):511–533.
- Popov D.S., Strelnikova A.V., Grigorieva E.A. Digitalization of Russian secondary schools: impact and risk factors. *Mir Rossii: sotsiologiya i etnologiya = Universe of Russia. Sociology. Ethnology*. 2022;31(2):26–50. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2022-31-2-26-50>. (In Russ.)
- Rodionova, M.M. The trauma of the Academy: in attempts at idiorhythmic contextualization. *Interaktsiya. Intervyu. Interpretatsiya = Interaction. Interview. Interpretation*. 2022;14(4):10–28. <https://doi.org/10.19181/inter.2022.14.4.1>. (In Russ.)
- Rogozin D.M., Solodovnikova O.B. Satisfaction with the work of teachers of higher education organizations: from a retrospective analysis. *Sotsiologicheskii zhurnal = Sociological Journal*. 2024;30(3):98–123. <https://doi.org/10.19181/socjour.2024.30.3.5>. (In Russ.)
- Rogozin D.M., Solodovnikova O.B., Ipatova A.A. How university teachers perceive the digital transformation of higher education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2022;1:271–300. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-271-300>. (In Russ.)
- Rozhdestvenskaya E.A. The unity of the diverse is better than the unity of the total. *Vestnik Moskovskogo universiteta, Ser. 7. Filosofiya = Moscow University Bulletin. Series 7: Philosophy*. 2020; 6: 42–60. (In Russ.)
- Sapunov M.B., Tkhaqapsoev H.G. Culture of critical discourse on higher education and science (according to the pages of the journal). *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher education in Russia*. 2018; 27(7): 20–27. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-20-27>. (In Russ.)
- Sartan Ya. Catalyst or useless mechanism? On the problems identified during the introduction of normative-per capita financing of schools. *Upravlenie shkoly = School Management*. 2006; 5. Available at: <https://upr.1sept.ru/article.php?ID=200600501>. (In Russ.)
- Senina N.A., Mertsalova T.A., Zair-Bek S.I. Social predictors of the formation of differences in the discourse on the quality of school education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2024; 2: 323–349. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16969>. (In Russ.)
- Shagieva R.V., Cherkasova S.V. The Bologna process: a road there and back. *Obrazovanie i pravo = Education and Law*. 2023; 8: 16–21. <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2023-8-16-21>. (In Russ.)
- Sorokin D. About 63% of Russians surveyed believe that the Unified State Exam should be abolished. *TASS*. 10.03.2024. Available at: <https://tass.ru/obshchestvo/20193987> (In Russ.)
- Starodubtsev A. The history of one reform: the Unified State Exam as an example of institutional transfer. St. Petersburg: European University at St. Petersburg; 2011. 28 p. (In Russ.)
- Tsikulina S. Education in 2024 is expected to undergo ambiguous reforms. *OktagonMedia*. 26.12.2023. Available at: <https://octagon.media/istorii/obrazovaniyv2024goduzhdutneodnoznachnyereformy.html>. (In Russ.)
- USE: objectivity and effectiveness. Most teachers and teachers believe that the results of the Unified State Exam correspond to the real knowledge of the students *WCIOM*. 19.01.2016. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ege-obektivnost-i-effektivnost> (In Russ.)
- Vakhitov R.R. Exchange and distribution in higher education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University management: practice and analysis*. 2015;6:9–17. (In Russ.)

Volchik V.V., Maslyukova E.V. Reforms, implicit knowledge, and institutional traps in education and science. *Terra Economicus*. 2019;17(2):146–162. <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2019-17-2-146-162>. (In Russ.)
Vorotilov B., Shaporenkova G. Analysis of the main approaches to defining the quality of education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. 2006;11:49–52. (In Russ.)
Yurevich M.A. Alternative concepts of economic growth. *Journal of Economic Regulation = Journal of Economic Regulation*. 2022;13(3):18–28. <https://doi.org/10.17835/2078-5429.2022.13.3.018-028>. (In Russ.)

Дата получения рукописи: 22.03.2025

Дата окончания рецензирования: 25.04.2025

Дата принятия к публикации: 28.04.2025

Информация об авторе

Казанцев Осип Андреевич – аспирант, ассистент Института социологии и регионоведения, преподаватель Лицея Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия, e-mail: okazancev@sfedu.ru.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

Information about the author

Kazantsev Osip Andreyevich – Postgraduate Student, Assistant at the Institute of Sociology and Regional Studies, teacher at the Lyceum of Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, e-mail: okazancev@sfedu.ru.

The author has no conflict of interests to declare