

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи



Казанцев Осип Андреевич

**МЕНЕДЖЕРИСТСКАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ
ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
КРУПНОГО ГОРОДА (НА МАТЕРИАЛАХ Г. РОСТОВА-НА-ДОНУ)**

Специальность 5.4.7 – Социология управления

Диссертация

на соискание ученой степени

кандидата социологических наук

Научный руководитель:

доктор социологических наук,

Гурба Владимир Николаевич

Ростов-на-Дону – 2026

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы изучения воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.....	18
1.1. Дискурсивный анализ управления качеством образования в средней общеобразовательной школе.....	19
1.2. Методологический конструкт исследования воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.....	49
Глава 2. Институциональный контекст воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.....	89
2.1. Нормативные рамки воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.....	90
2.2. Акторные оценки воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города (на материалах г. Ростова-на-Дону).....	120
Глава 3. Модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города.....	160
3.1. Картографирование менеджеристской модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города.....	161
3.2. Альтернативные модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города.....	191
Заключение.....	231
Библиографический список.....	237
Приложения.....	285

Введение

Актуальность исследования. Заявленная тема имеет как социальную, так и научную значимость.

Начиная с 2022 г., после выхода России из Болонского соглашения и исключения термина «образовательная услуга» из ФЗ «Об образовании в РФ», стартовало формирование суверенной российской системы образования¹. Если контуры суверенизации для высшего образования к настоящему времени прояснены², то очертания изменений для общеобразовательных школ только намечаются. Ведь остов управления, который формировался реформами с 2000-х гг. (нормативно-подушевое финансирование в 2003 г.; ЕГЭ для обязательной аттестации в 2009 г.; ВПР для оценки качества обучения в 2015 г. и др.), пока не подвергся пересмотру.

Управление начальным, основным и средним уровнями общего образования продолжает сохранять характеристики, которые допустимо определить как менеджеристские: квантификация оценки и контроля, обеспечение экономической эффективности, рейтингование. Притом развитие рейтинговых технологий объединило в 2021 г. перечисленные элементы в т. н. «мотивирующий мониторинг». Его внедрение произошло после оценки Рособрнадзором качества образования по регионам, по которой Ростовская область и другие субъекты федерации получили низкие результаты³. Введение новой процедуры было направлено на повышение качества образования через обновление управления⁴.

¹ Афанасьева К.А. «Цифра» и суверенность в современной российской образовательной политике // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2024. №2. С. 223–224.

² Донских М.В., Щукина Т.В. «Суверенное образование» как направление модернизации высшего образования в Российской Федерации // Образование и право. 2024. №1. С. 280.

³ Булавко В., Бабичева И. Ростовская область оказалась в подвале рейтинга качества образования. Режим доступа: <https://161.ru/text/education/2021/03/16/69814760/> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴ Минпросвещения России запустило мотивирующий мониторинг региональных систем образования. Режим доступа: <https://edu.gov.ru/press/4091/minprosvescheniya-rossii-zapustilo-motiviruyuschiy-monitoring-regionalnyh-sistem-obrazovaniya> (Дата обращения: 01.06.2026).

В таком контексте значимо определить, как мотивирующий мониторинг и включенные в него инструменты способствуют либо повышению, либо снижению качества образования. Это позволяет сформулировать общественную актуальность диссертации: установить, как менеджеристская модель управления (мотивирующий мониторинг, ЕГЭ, ОГЭ, ВПР и т. д.) воздействует на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города; а также определить необходимость креативного плана по обновлению этой модели⁵. Притом институциональная локализация тематики позволяет рассмотреть не только тенденции повышения или снижения качества образования в учреждениях среднего общего образования, но и в вузах. В свою очередь, локализация территориальная способствует рассмотрению крупных городов России как центров экономического развития и концентрации человеческого капитала.

Реализация научного проекта позволит дополнить корпус исследований о специфике реформ управления качеством образования для высшего образования в России и в мире⁶, ведь стартовый потенциал студентов закладывается на стадии среднего общего образования⁷. Также научная актуальность исследования обусловлена тем, что подобная концептуализация поможет углубить сферу изучения менеджери́зма. Ведь продолжаются дискуссии не только об особенностях, но и по вопросам природы и происхождения менеджеристского управления вообще⁸.

Степень научной разработанности. Исследования менеджери́зма как модели управления стартовали после реформ общественного сектора в разных странах, стартовавших с 1980-х гг.⁹ Несмотря на множество

⁵ Волков Ю.Г. Креативность: творчество против имитации. М.: Альфа-М, 2013. С. 281.

⁶ Гурба В.Н., Фокин Н.И. Образование в условиях глобализации: возможности развития, вызовы и угрозы безопасности // Вестник непрерывного образования. 2014. №1. С. 78–82.

⁷ Лукичев П.Н. Социальный портрет студенческой молодежи г. Ростова-на-Дону (по материалам первичного анализа) // Научная мысль Кавказа. 2013. №2. С. 57.

⁸ Казанцев О.А. Вниз по лестнице, ведущей вверх: заметки о настольной книге для реформаторов госсектора // Caucasian Science Bridge. 2025. №4. С. 106.

⁹ Баранов И.Н. Новый государственный менеджмент: эволюция теории и практики применения // Российский журнал менеджмента. 2012. №1. С. 52.

дефиниций изучаемого предмета¹⁰, можно применить определение К. Худа¹¹: менеджери́зм – это синтез рыночного переосмысления государства с технократизмом¹². В различных вариациях данная модель управления предполагает: профессиональных менеджеров; оптимизацию; перевод целей в измеримые индикаторы; подотчетность; рыночные инструменты и т. д.¹³ Также в теоретическом осмыслении менеджери́зма следует отметить Т. Кликауера¹⁴, М. Иглтона-Пирса¹⁵, К. Эббота¹⁶, С. Шепард¹⁷ и К. Доран¹⁸. Продолжается изучение менеджери́зации: школьного образования¹⁹; здравоохранения²⁰; международных организаций²¹; жилищно-городского управления²²; высшего образования и науки²³. Практику менеджеристских реформ во многом сформировали Д. Осборн²⁴, У. Нисканена²⁵, П. Друкера²⁶. Аналогичные исследования распространились и в отечественной науке при

¹⁰ Jaros S. Expansive and Focused Concepts of Managerialism in CMS, Tamara: Journal for Critical Organization Inquiry, vol. 16, no. 1, 2018, pp. 1–12.

¹¹ В силу широкого хождения последнего в исследовательских текстах: Shepherd S. Managerialism: an ideal type, Studies in Higher Education, vol. 43, no. 9, 2017. P. 1669; Вольчик В.В., Корытцев М.А., Маслюкова Е.В. Институциональные ловушки и новый менеджери́зм в сфере образования и науки // Управленец. 2018. №6. С. 19; Eagleton-Pierce M., Knafo S. Introduction: the political economy of managerialism, Review of International Political Economy, vol. 27, no. 4, 2020. P. 763; Дятлов А.В., Ковалев В.В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 73 и в др.

¹² Hood C. A Public Management for all Seasons?, Public Administration, vol. 69, no. 1, 1991. P. 5–6.

¹³ Там же. Pp. 4–5.

¹⁴ Klikauer T. The Language of Managerialism. Organizational Communication or an Ideological Tool? Cham: Palgrave Macmillan, 2023. 257 p.

¹⁵ Eagleton-Pierce M., Knafo S. Introduction: the political economy of managerialism, Review of International Political Economy, vol. 27, no. 4, 2020, pp. 763–779.

¹⁶ Abbott K., Mackinnon B. H. A Žižekian Ideological Critique of Managerialism, European Management Journal, vol. 37, no. 2, 2019, pp. 133–138.

¹⁷ Shepherd S. Managerialism: an ideal type, Studies in Higher Education, vol. 43, no. 9, 2017, pp. 1668–1678.

¹⁸ Doran C. Managerialism: An Ideology and its Evolution, International Journal of Management, Knowledge and Learning, vol. 5, no. 1, 2016, pp. 81–97.

¹⁹ Gigliotti P., Sorensen L. C. Illusory effects of performance management: the case of contracts for excellence in New York school districts, Public Management Review, vol. 24, no. 3, 2022, pp. 327–349.

²⁰ Pache G. Facing the COVID-19 Pandemic in France: From Managerialism to Business Logistics, Population Health Management, vol. 24, no. 2, 2021, pp. 158–160.

²¹ Eagleton-Pierce M. The rise of managerialism in international NGOs, Review of International Political Economy, vol. 27, no. 4, 2020, pp. 970–994.

²² Forrest R., Wissink B. Whose city now? Urban managerialism reconsidered (again), The Sociological Review, vol. 65, no. 2, 2017, pp. 155–167.

²³ Lynch K. Control by numbers: new managerialism and ranking in higher education, Critical Studies in Education, vol. 56, no. 2, 2015, pp. 190–207.

²⁴ Осборн Д., Пластрик П. Управление без бюрократов. М.: Прогресс, 2001. 533 с.

²⁵ Нисканен У. Авторитарная, демократическая и оптимальная формы правления: фискальные решения и экономические результаты. М.: Издательство Института Гайдара, 2013. 176 с.

²⁶ Друкер П. Практика менеджмента. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 416 с.

изучении высшего образования (В. В. Вольчик²⁷, Г. Н. Крайнов²⁸, М. В. Курбатова²⁹ и др.) и государственно-муниципального управления (А. В. Дятлов³⁰, А. Б. Пономарев³¹, Г. А. Борщевский³² и др.). Встречаются работы по истории (Е. А. Капогузов³³, Е. Ю. Шибанова³⁴, А. В. Оболонский³⁵ и др.) и теоретической проработке феномена менеджеристского управления (В. В. Ковалев³⁶, А. М. Осипов³⁷, Р. Н. Абрамов³⁸ и др.).

Литература по пореформенному управлению качеством общего образования состоит из изучения: инструментария (С. А. Боченков³⁹, П. С. Краснов⁴⁰, К. Ю. Белоусов⁴¹, С. В. Янкевич⁴², Ю. А. Мащенко⁴³, О. С.

²⁷ Вольчик В.В., Маслюкова Е.В. Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования и науки // *Terra Economicus*. 2019. №2. С. 146–162.

²⁸ Крайнов Г.Н. Будет ли эффект от эффективного контракта в системе высшего образования? // *Высшее образование в России*. 2017. №5. С. 52–58.

²⁹ Курбатова М.В. Реформа высшего образования как институциональный проект российской бюрократии: содержание и последствия // *Мир России. Социология. Этнология*. 2016. №4. С. 59–86.

³⁰ Дятлов А.В., Игнатова Т.В., Ковалев В.В., Черкасова Т.П. Ресурсы менеджериства для обеспечения эффективности муниципального управления (по оценкам экспертов Южного федерального округа) // *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2021. №4. С. 11–17.

³¹ Пономарев А.Б. Оценка управленческой эффективности сити-менеджеров (по материалам фокусированных интервью с предпринимателями) // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2021. №1. С. 119–124.

³² Борщевский Г.А. Современный дискурс гражданской службы России: взгляд сквозь призму административных парадигм // *Вопросы государственного и муниципального управления*. 2022. №2. С. 34–59.

³³ Капогузов Е.А. Новый государственный менеджмент: эволюция и уроки для России // *Всероссийский экономический журнал ЭКО*. 2023. №3. С. 124–139.

³⁴ Шибанова Е.Ю. Политика NPM в высшем образовании: обзор влияния «нового государственного управления» на эффективность и производительность вузов // *Вопросы образования*. 2023. №2. С. 241–281.

³⁵ Оболонский А.В. Кризис эффективности административно-бюрократического государства и поиски выхода: опыт США (эволюция теории и практики государственного управления в последние десятилетия) // *Вопросы государственного и муниципального управления*. 2014. №2. С. 145–170.

³⁶ Ковалев В.В., Дятлов А.В. Идеология менеджериства в российских социальных институтах: образование, наука, здравоохранение // *Вестник университета*. 2023. №7. С. 24–32.

³⁷ Осипов А.М. Концепция бюрократологий: к пониманию менеджериства как тупика управления и развития // *Caucasian Science Bridge*. 2023. №4. С. 16–23.

³⁸ Абрамов Р.Н. Менеджеризм: экономическая идеология и управленческая практика // *Экономическая социология*. 2007. №2. С. 92–101.

³⁹ Боченков С.А., Вальдман И.А. Интерпретация и представление результатов ЕГЭ: проблемы и возможные решения // *Вопросы образования*. 2013. №3. С. 5–27.

⁴⁰ Краснов П.С. Управленческие решения на основе анализа результатов Всероссийских проверочных работ в общеобразовательной организации // *Перспективы науки и образования*. 2018. №4. С. 320–326.

⁴¹ Белоусов К.Ю. Измерительные процедуры и рейтингование в рамках общероссийской и региональной систем оценки качества образования // *Проблемы современного образования*. 2019. №2. С. 61–71.

⁴² Янкевич С.В., Княгинина Н.В., Пучков Е.В. Условия образовательной деятельности. Независимая оценка качества // *Образовательная политика*. 2020. №1. С. 60–74.

⁴³ Мащенко Ю.А., Кривченко М.Ю. Модернизация финансово-экономического механизма сферы общего образования на региональном уровне // *Региональные проблемы преобразования экономики*. 2021. №2. С. 66–74.

Быстрицкая⁴⁴ и др.); отношения учителей и родителей к обновленному управлению (Д. М. Рогозин⁴⁵, Г. А. Ключарев⁴⁶, Н. О. Болдышева⁴⁷, А. А. Иудин⁴⁸, Е. В. Фролова⁴⁹ и др.); последствий реформ (В. В. Вольчик⁵⁰, О. В. Рогащ⁵¹, В. А. Болотов⁵², Г. А. Чередниченко⁵³ и др.); роли директоров (Н. Г. Фархатдинов⁵⁴, А. Г. Каспржак⁵⁵, Н. С. Дербишир⁵⁶ и др.); реформирования как менеджеристского проекта (Г. Гурова⁵⁷, М. Н. Кожевникова⁵⁸ и др.).

При всем многообразии, с одной стороны, междисциплинарного изучения менеджеризма и, с другой, социологического анализа пореформенного управления качеством образования в организациях общего образования, тематика управления качеством образования в средней общеобразовательной школе при понимании проведенных управленческих реформ как менеджеризации еще не становилась предметом отдельного

⁴⁴ Быстрицкая О.С. Конкурс на лучшую образовательную организацию по итогам работы за учебный год как инструмент управления качеством образования // Педагогическая перспектива. 2023. №3. С. 3–11.

⁴⁵ Рогозин Д.М., Турчик А.В. Разговоры с учителями о реформах в образовании: социологическая экспедиция в школы Екатеринбурга // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2008. №2. С. 34–47.

⁴⁶ Ключарев Г.А. Реформа российского образования в оценках экспертов и мнениях родителей // Социологический журнал. 2014. №3. С. 70–85.

⁴⁷ Болдышева Н.О., Головчин М.А. Социальное самочувствие учителей и их отношение к реформе образования // Народонаселение. 2016. №3. С. 113–123.

⁴⁸ Иудин А.А., Овсянников А.А., Ковшова Е.С. Родители школьников о системе образования: реформисты и консерваторы // Народонаселение. 2017. №1. С. 79–91.

⁴⁹ Фролова Е.В., Рогащ О.В., Воронцова И.В., Рябова Т.М., Шалашникова В.Ю. Анализ удовлетворенности родителей школьным образованием: ключевые проблемы и точки роста // Перспективы науки и образования. 2020. №3. С. 239–251.

⁵⁰ Вольчик В.В., Посухова О.Ю. Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей // Terra Economicus. 2017. №2. С. 122–138.

⁵¹ Рогащ О.В., Рябова Т.М., Фролова Е.В. Анализ проблем управления инновационным развитием школьного образования в современной России // Интеграция образования. 2017. №4. С. 669–682.

⁵² Болотов В.А. Прошлые, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2018. №3. С. 287–297.

⁵³ Чередниченко Г.А. Эпоха ЕГЭ и реформ в образовании (взгляд социолога) // Уровень жизни населения регионов России. 2023. №3. С. 407–420.

⁵⁴ Фархатдинов Н.Г., Евстигнеева Н.В., Куракин Д.Ю., Малик В.М. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа // Вопросы образования 2015. №2. С. 196–219.

⁵⁵ Каспржак А.Г., Филинов Н.Б., Байбурин Р.Ф., Исаева Н.В., Бысик Н.В. Директора школ как агенты реформы российской системы образования // Вопросы образования. 2015. №3. С. 122–143.

⁵⁶ Дербишир Н.С., Пинская М.А. Управленческие стратегии директоров эффективных школ // Вопросы образования. 2016. №3. С. 110–129.

⁵⁷ Gurova G. Soviet, post-Soviet and neo-liberal: Governing Russian schools through quality assurance and evaluation, Policy Futures in Education, vol. 16, no. 4, 2018, pp. 398–415.

⁵⁸ Кожевникова М.Н. Менеджеристская парадигма: в управлении образованием, образовательных целях и социально-воспитательных следствиях // Человек и образование. 2019. №4. С. 170–176.

исследовательского проекта. Диссертационное исследование позволяет заполнить этот концептуальный пробел, наполнив социологию управления со смежными дисциплинами новым теоретическим знанием и эмпирическими данными о состоянии качества образования в институтах общего образования при воздействии менеджеристской модели управления.

Цель исследования: определить характер воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

Достижение поставленной цели осуществляется посредством решения следующих **задач**:

1. Рассмотреть дискурс по управлению качеством образования в средней общеобразовательной школе.
2. Спроектировать методологический конструкт исследования воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.
3. Исследовать нормативные рамки воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.
4. Изучить акторные оценки характера воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.
5. Составить когнитивную карту менеджеристской модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города.
6. Разработать альтернативную модель управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

Объект исследования: управление качеством образования в средней общеобразовательной школе.

Предмет исследования: воздействие менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

Гипотеза исследования. Достижение высокого и достаточного качества образования зависит не только от педагогических практик, профессионализма учителей и наличия необходимой материально-ресурсной базы – первостепенное значение имеет обладание ресурсом времени. Распределение временного фактора, способствующее решению задач воспитания и обучения, позволяет адекватно распоряжаться перечисленными образовательными ресурсами. Если же применяемая модель управления качеством образования приводит к дефициту ресурса времени при осуществлении учебно-воспитательного процесса, то качество образования будет снижаться. При подтверждении негативного характера воздействия менеджеристской модели управления на качество образования следует приступить к разработке альтернативной, неменеджеристской, модели управления качеством образования.

Методологическая база исследования. Теоретической платформой диссертации выступает мульти-методология, собранная посредством многомерного методологического конструкта⁵⁹. Подобный выбор связан как с трендом в социальных науках⁶⁰ и внутри управленческих исследований⁶¹ на совмещение различных методологий⁶², так и со спецификой предмета: воздействием масштабных социальных трансформаций на локальный контекст⁶³. Собранный конструкт включает: 1) неоинституционализм Д.

⁵⁹ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Диссертация как научно-квалификационная работа: реализация алгоритма замысла соискателя // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2020. №6. С. 287.

⁶⁰ Mingers J., Brocklesby J., Multimethodology: Towards a framework for mixing methodologies, Omega, vol. 25, no. 5, 1997. P. 490.

⁶¹ Henaon F., Franco L.F. Unpacking multimethodology: Impacts of a community development intervention, European Journal of Operational Research, vol. 253, no. 3, 2016. P. 681.

⁶² Jackson M. The multi-methodology debate: a response to Harwood, Journal of the Operational Research Society, vol. 62, no. 4, 2011. P. 812.

⁶³ Лубский А.В., Лубский Р.А. Адаптация народов Юга России к социальным трансформациям: проблемы методологии исследования // Научная мысль Кавказа. 2008. №4. С. 12.

Норта⁶⁴, Э. Остром⁶⁵ и К. Менара⁶⁶; 2) теорию рационального выбора Дж. Коулмана⁶⁷; 3) системную теорию Н. Лумана⁶⁸. Неоинституциональные теоретические элементы позволили концептуализировать среднюю общеобразовательную школу крупного города как социальный институт, теория рационального выбора помогла ввести время как значимый институциональный ресурс, а с помощью системной теории удалось конкретизировать цель учебно-воспитательного процесса. Значимыми дополнениями стали идеи из: контекстуалистской социологии⁶⁹; педагогики⁷⁰; управленческих исследований⁷¹; социологии образования⁷²; экономики конвенций⁷³. Для прикладных социологических исследований применялись методические разработки М. В. Курбатовой⁷⁴, С. А. Белановского⁷⁵, Ж. В. Черновой⁷⁶, А. В. Дятлова⁷⁷, П. Н. Лукичева⁷⁸, а также методы когнитивного картографирования⁷⁹ и типологических операций⁸⁰.

⁶⁴ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. С. 115.

⁶⁵ Остром Э. Управляя общим: эволюция институтов коллективной деятельности. М.: ИРИСЭН, Мысль, 2010. С. 123–124.

⁶⁶ Menard C. Research frontiers of new institutional economics, RAUSP Management Journal, vol. 53, no. 1, 2018, pp. 3–10.

⁶⁷ Kraft M.A., Novicoff S. Time in School: A Conceptual Framework, Synthesis of the Causal Research, and Empirical Exploration, American Educational Research Journal, vol. 61, no. 4, 2024, pp. 724–766.

⁶⁸ Луман Н. Ребенок как среда воспитания. М.: Издательство ПСТГУ, 2023. С. 56–57.

⁶⁹ Stickney J. Wittgenstein's Relevance to Philosophy of Education: personal reflections on meaningful uses of post-foundationalism, Educação & Realidade, vol. 45, no. 3, 2020. P. 5.

⁷⁰ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Симптом системного заболевания // Вопросы образования. 2007. №4. С. 111–112.

⁷¹ Ковалев В.В., Дятлов А.В. Идеология менеджизма в российских социальных институтах: образование, наука, здравоохранение // Вестник университета. 2023. №7. С. 29.

⁷² Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, vol. 33, no. 3, 2021. P. 520.

⁷³ Эмар-Дюверне Ф. Конвенции качества и множественность форм координации // Вопросы экономики. 1997. №10. С. 108–109.

⁷⁴ Курбатова М.В. Управление по результатам в российском образовании: проблемы нормативного регулирования // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2023. №3. С. 8–26.

⁷⁵ Белановский С.А. Глубокое интервью и фокус-группы: учебник по качественным методам социологического опроса. М.: Директ-Медиа, 2022. 456 с.

⁷⁶ Чернова Ж.В. Методологические аспекты экспертных интервью: подходы, возможности и ограничения // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2023. №5. С. 74–90.

⁷⁷ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 70–91.

⁷⁸ Лукичев П.Н. Социологические методы анализа в конфликтологии. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2023. 188 с.

⁷⁹ Джеймисон Ф. Марксизм и интерпретация культуры. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2014. 414 с.

⁸⁰ Бабиц Н.С. Концепция типологических операций Пауля Лазарсфельда: сущность и роль в современной Западной социологии // Актуальные вопросы современной науки. 2012. №24. С. 156–168.

Эмпирическая база исследования. В эмпирическую базу вошли: результаты двух массовых опросов в форме онлайн-анкетирования среди учителей старших классов ($n=636$; $\delta=\pm 3,9\%$) и родителей старшеклассников ($n=1299$; $\delta=\pm 2,7\%$) из тридцати общеобразовательных организаций; материалы глубинных полуструктурированных интервью с шестью руководителями школ ($n=6$); материалы экспертных структурированных интервью с администрацией трех организаций высшего образования ($n=6$). Все опросные процедуры включали первичный этап выборки, т. е. отбор г. Ростова-на-Дону как типичного крупного города России⁸¹. Для массовых опросов применялась двухступенчатая выборка – случайная на первом этапе, квотная на втором. Результаты по массовым опросам были получены с помощью платформы Google Forms и обработаны через программу SPSS-26. Информанты из руководителей общеобразовательных организаций отбирались на основе данных из информационно-аналитической брошюры «Образование Ростова-на-Дону в цифрах» с помощью авторской типологизации школ и концепции информационной мощности⁸². Применялся документальный анализ: федеральных законов; распоряжений Министерства просвещения Российской Федерации; приказов Министерства общего и профессионального образования Ростовской области; приказов Управления образования г. Ростова-на-Дону; постановлений Администрации г. Ростова-на-Дону.

Научная новизна диссертационной работы. В результате теоретического анализа и обобщения эмпирических данных получены следующие элементы, обладающие научной новизной:

1. Рассмотрен научный дискурс об управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе, в котором на основании концепции

⁸¹ Чуриков А. Случайные и неслучайные выборки в социологических исследованиях // Социальная реальность. 2007. №4. С. 102.

⁸² Malterud K., Siersma V.D., Guassora A.D. Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power, Qualitative Health Research, vol. 26, no. 13, 2016, pp. 1753–1760.

менеджеризма обнаружена лакуна и определен предмет исследования как воздействие менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

2. Спроектирован многомерный методологический конструкт исследования, состоящий из неoinституционализма, теории рационального выбора и системной теории, с помощью чего разработаны три эмпирических индикатора воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

3. Исследованы нормативные рамки воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города, в которых обнаружены структурные аспекты в виде шести управленческих инструментов и функциональные характеристики в форме трех видов деконтекстуализации.

4. Изучены оценки акторов средней общеобразовательной школы крупного города на материалах г. Ростова-на-Дону, подтверждающие гипотезу о негативном характере воздействия менеджеристской модели управления на качество образования по причине нарастания дефицита временного ресурса.

5. Составлена когнитивная карта, проясняющая негативный характер воздействия менеджеристской модели управления на качество образования через шесть факторов: доктрину роста; смещение клиентоцентричности; рыночную неуниверсальность; парадокс объективного самоизмерения; ресурсорасточительность; педагогическую депрофессионализацию.

6. Разработана республиканская управленческая альтернатива менеджеристской модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города, основанная на независимом финансировании, горизонтальном принятии решений и внутреннем механизме оценивания.

Положения, выносимые на защиту.

1. Научный дискурс управления качеством образования в средней общеобразовательной школе целесообразно рассматривать через различие трех тематических уровней, состоящих из работ по изучению: 1) управления качеством образования в институтах общего образования; 2) менеджеристской модели при управлении качеством образования в институте высшего образования; 3) воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе. Анализ указанных дискурсивных пластов позволяет обосновать применение менеджеристской концептуализации к искомой научной лакуне в виде диссертационного предмета: воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

2. Теоретико-методологической основой диссертационного исследования выступает мульти-методология, выстроенная на платформе многомерного методологического конструкта А. В. Лубского и составленная из неoinституциональных теорий Д. Норта, Э. Остром и К. Менара, теории рационального выбора Дж. Коулмана и системной теории Н. Лумана. Собранный методологическая платформа обеспечила проведение операций с понятийным рядом из: управления качеством образования; средней общеобразовательной школы; управления качеством образования в средней общеобразовательной школе; функциональных компонентов в образовательном процессе; менеджеристской модели управления; крупного города; качества образования; воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города. После операционализации с применением авторской концепции многослойной модели обучения и воспитания были составлены три эмпирических индикатора для проведения комплексного прикладного социологического исследования: 1) согласованность акторов о полезности инструментария менеджеристской модели управления для достижения

достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города; 2) обеспеченность временем как ресурсом средней общеобразовательной школы крупного города при задействовании менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования; 3) удовлетворенность внешних агентов качеством образования выпускников, достигнутым при применении менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города.

3. Для осуществления комплексного прикладного социологического исследования воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в выбранном институте предварительно проведен документарный анализ ее формально-нормативных элементов. Благодаря этому получилось: во-первых, установить управленческие инструменты, включенные в функционирование рассматриваемой модели управления (мотивирующий мониторинг; ЕГЭ и ОГЭ; ВПР; достижения в событиях, мероприятиях и конкурсах; эффективный контракт с директором школы; профильные старшие классы); во-вторых, произвести классификацию обнаруженного инструментария по функциональному критерию на три вида (первичные; вторичные; третичные); в-третьих, обнаружить три особенности функционирования менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города, которые могут приводить к снижению качества образования (деконтекстуализация целей, деконтекстуализация развития и деконтекстуализация воспитания).

4. При осуществлении комплексного прикладного социологического исследования оценок акторов средней общеобразовательной школы крупного города удалось подтвердить основную гипотезу о негативном характере воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города на материалах г. Ростова-на-Дону. Подтверждение производилось при помощи нивелирования трех контр-гипотез. Опровержение первой контр-гипотезы

позволило подтвердить, что деконтекстуализация целей способствует снижению полезности от применяемых управленческих инструментов. Оспаривание второй контр-гипотезы привело к обоснованию того, что деконтекстуализация развития способствует дефициту временного ресурса в распоряжении акторов средней общеобразовательной школы крупного города. Отбрасывание третьей контр-гипотезы помогло обосновать предположение о том, что деконтекстуализация воспитания приводит к нивелированию воспитательного компонента в учебно-воспитательном процессе. Для экстраполяции полученных результатов на другие крупные российские города был обоснован на статистических данных статус г. Ростова-на-Дону как типичного крупного города в России.

5. Для разработки практических рекомендаций по повышению качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города с помощью обновления менеджеристской модели управления качеством образования проведено ее когнитивное картографирование. При составлении когнитивной карты удалось соотнести шесть ранее установленных эмпирических фактов с ключевыми модельными компонентами, благодаря чему получилось конкретизировать общий негативный характер воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в формате из шести негативно воздействующих факторов: доктрины роста; смещения клиентоцентричности; рыночной неуниверсальности; парадокса объективного самоизмерения; ресурсорасточительности; педагогической депрофессионализации. Получившаяся конкретизация подтвердила необходимость полной замены менеджеристской модели управления качеством образования.

6. Для разработки неменеджеристской модельной альтернативы управления качеством образования первоначально были выявлены шесть разработанных другими исследователями альтернативных моделей: новое публичное управление; достойное управление; кооперативное управление;

медленное управление; управление через низовые метрики; электронное управление. С помощью сравнительного анализа выявленные альтернативы были отвергнуты, а посредством метода типологических операций удалось разработать альтернативную модель управления качеством образования, основанную на: независимом от результативности сметном финансировании; горизонтальном принятии решений самоуправлением из учителей и родителей; внутреннем механизме оценивания, в котором концепция качества как измерения заменена качеством как состоянием.

Теоретическая и практическая значимость работы. Полученные теоретические данные могут быть применены в менеджменте, педагогике, социологии образования, урбанистике, социологии управления и др. Многослойная модель качества обучения и воспитания может быть использована при междисциплинарных исследованиях управления качеством образования. Эмпирические данные могут быть использованы при осуществлении суверенизации образовательной системы в России, а также для повышения качества образования в российских институтах обучения и воспитания. Республиканская управленческая альтернатива может быть использована при проектировании обновлений общего образования на муниципальном или региональном уровне.

Апробация работы. Результаты исследования докладывались на 10 научных конференциях, в том числе на двух международного уровня.

Всероссийская научно-практическая конференция «Технологии менеджери́зма в обеспечении эффективности управления российской высшей школой», 12 декабря, 2022, г. Ростов-на-Дону.

VII Всероссийской научной конференции молодых ученых, аспирантов, студентов, магистрантов «Актуальные проблемы моделирования, проектирования и прогнозирования социальных и политических процессов в мультикультуральном пространстве современного общества», 8 апреля, 2023, г. Ростов-на-Дону.

XIX Ежегодная молодежная научная конференция «Достижения и перспективы научных исследований молодых ученых Юга России», 18 апреля, 2023, г. Ростов-на-Дону.

V Всероссийская научно-практическая конференция «Менеджеризм как идеология профессиональной деятельности в современной России», 28 ноября, 2023, г. Ростов-на-Дону.

IV Международная научно-практическая конференция «Институциональные трансформации общественно-политической системы России: прошлое, настоящее, будущее», 9 февраля, 2024, г. Ростов-на-Дону.

Круглый стол «Образование сегодня. Образование и профессиональная реализация», 12 февраля, 2024, г. Москва.

Международная конференция молодых ученых «Идеологии на перепутье: старые концепты и новые парадигмы», 18 апреля, 2024, г. Москва.

X Всероссийская конференция студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых «Путь в науку», 25 апреля, 2024, г. Ростов-на-Дону.

VII Всероссийская научно-практическая конференция «Менеджеризм как идеология управления социальными процессами и институтами», 22 ноября, 2024, г. Ростов-на-Дону.

XI Всероссийская научная конференция студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых «Путь в науку», 9 апреля, 2025, г. Ростов-на-Дону (выступление на пленарном заседании).

Основные итоги диссертационного исследования представлены в 4 академических публикациях, включенных в Перечень научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени кандидата наук, соответствующих научной специальности 5.4.7 – социология управления (социологические науки).

Работа изложена на 337 страницах и содержит введение, три главы, заключение, библиографический список и десять приложений.

Глава 1. Теоретико-методологические основы изучения воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города

Настоящий раздел предназначен для формирования теоретико-методологических основ, позволяющих приступить к изучению воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города. Для достижения указанного следует произвести две исследовательские операции, притом каждая из них будет представлена в самостоятельном параграфе. Во-первых, потребуется провести дискурсивный анализ по объекту исследования: управлению качеством образования в средней общеобразовательной школе. Первый параграф в таком случае составит концептуальную работу внутри дискурса, при которой предполагается выявить социально значимую и научно недостаточно изученную лакуну. Во-вторых, необходимо оформить методологический конструкт исследования, на основе которого получится совершить операционализацию от выбранного объекта к найденному предмету. Поэтому второй параграф ориентирован на осуществление концептуальных процедур по разработке индикаторов, которые планируется применить на эмпирическом исследовательском этапе.

1.1. Дискурсивный анализ управления качеством образования в средней общеобразовательной школе

Осуществление замысла первой главы⁸³ предполагает изучение дискурса о выбранном объекте. Подобная работа направлена на отыскание лакуны, соответствующей предмету исследования⁸⁴.

Для достижения задуманного рассмотрим дискурсивное пространство по исследовательскому объекту и через ряд концептуальных процедур выйдем на предмет диссертационного исследования. Притом выбранное как объектное поле – «управление качеством образования в средней общеобразовательной школе» – далее будет «схвачено» в расширенном семантическом объеме. Ведь среди употреблений для указанного терминологического конструкта можно встретить различные значения. Например: 1) модель организации процесса образования и регулирования институтов обучения и воспитания; 2) инструменты реализации подобной деятельности; 3) полученные результаты от применения такой схемы или определенного инструментария.

Тем не менее для движения от большего к малому или от абстрактного к конкретному – по пути редукции объектного наполнения к содержанию предметного толка – следует выбрать продуктивное, полезное и практичное «прокрустово ложе»; некую аналитическую рамку или «алгоритм сжатия»⁸⁵, которые позволят постепенно удалиться от масштабности объекта к необходимому предметному минимуму. Здесь не обойтись без заложенного как в заглавии, так и в гипотезе диссертации предположения о менеджеристской модели управления как организационной схеме,

⁸³ Дятлов А.В. Квалификационные признаки научной состоятельности диссертации: наличие внутреннего единства // Гуманитарий Юга России. 2023. №2. С. 161.

⁸⁴ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Диссертация как научно-квалификационная работа: реализация алгоритма замысла соискателя // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2020. №6. С. 286.

⁸⁵ Чан Т. ChatGPT – это размытый JPEG Интернета. Режим доступа: <https://vc.ru/future/607460-chatgpt-eto-razmytyi-jpeginterneta> (Дата обращения: 01.06.2026).

используемой при управлении качеством образования внутри средней общеобразовательной школы. (В конце концов, описать предмет через наибольшее «сжатие», руководствуясь «принципом максимума», – цель научной практики *par excellence*)⁸⁶. Такая троякая концептуализация управления качеством образования (как модельной схемы; как комплекса управленческих инструментов; как конечных итогов от применения первой и второго) позволяет линейно обустроить изучение исследовательского дискурса. А именно в формате из трех последовательных этапов:

1. *Управление качеством образования в институтах общего образования.*
2. *Менеджеристская модель при управлении качеством образования в институте высшего образования.*
3. *Воздействие менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе.*

Такое дробление исследовательского дискурса на основе «менеджеристской гипотезы» позволяет производить аналитические процедуры по все сокращающейся спирали: внутри каждого витка и от одного витка к другому совокупность академических материалов будет постепенно сокращаться. Вплоть до той точки, в которой получится обнаружить заявленную значимую лакуну. Последнюю и следует признать – в контексте диссертации – логическим «месторасположением» для предмета исследования.

1. *Управление качеством образования в институтах общего образования.* Для обследования академического ландшафта вокруг управления качеством образования зададим стартовую дефиницию. В таком

⁸⁶ Самуэльсон П.А. Принцип максимизации в экономическом анализе // THESIS. 1993. №1. С. 186: «хорошее объяснение – это простое объяснение, которое легко запомнить и которое увязывается с большим разнообразием наблюдаемых явлений... ученый, формулирующий законы, которые описывают наблюдаемые явления, в сущности выступает как экономист... [к примеру,] физику удастся найти лучшее, более экономичное описание явлений природы, если он способен сформулировать наблюдаемые законы, используя принцип максимума.

случае выбранный объект можно обозначить как набор организационных инструментов и механизмов для оценки и контроля итоговых характеристик образования как продукта; а также для обеспечения улучшений функционирования образовательной системы в целом⁸⁷. Тогда термин «модель»⁸⁸ применительно к управлению качеством для того или иного социального института (в данном случае – института обучения и воспитания, а именно для средней общеобразовательной школы) будет означать комбинацию из специфичных управленческих средств, логики и правил применения последних, а также опосредствования значимых целей в комплекс специфических задач.

Притом следует различать собственно управление качеством образования и качество образовательной политики, ведь последняя конструирует стандарты качества (ориентиры, цели, индикаторы) для первого⁸⁹. В противном случае можно оказаться в ситуации институциональной ловушки⁹⁰, при которой обеспечение управленческими усилиями применительно к некачественным стандартам качества будет контрпродуктивно оцениваться как достижение улучшений для институтов обучения и воспитания⁹¹. Поэтому образовательную политику и ее отличность от управления качеством следует удерживать как смысловой фон при всех аналитических процедурах далее. Как и то, что дискурсивный анализ следует начать не сразу со средней общеобразовательной школы, а с более широкого контекста институтов общего образования вообще. Причина в том, что «[школа] в российских исследованиях чаще всего описывается как

⁸⁷ Панасюк В.П. Управление и оценка качества школьного образования: эволюция систем // Человек и образование. 2022. №4. С. 38.

⁸⁸ Кашаев А.А., Петренко А.А. Управленческая модель научно-методического сопровождения развития региональной системы оценки качества образования // Психолого-педагогический поиск. 2021. №2. С. 62.

⁸⁹ Дуран Т.В., Костина Н.Б. Образовательная политика и управление качеством высшего образования: понимание и особенности оценки // Вопросы управления. 2020. №5. С. 46.

⁹⁰ Балацкий Е.В. «Институциональная ловушка»: научный термин и красивая метафора // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2020. №3. С. 30.

⁹¹ Дуран Т.В., Костина Н.Б. Образовательная политика и управление качеством высшего образования: понимание и особенности оценки // Вопросы управления. 2020. №5. С. 49.

"средняя" в прямом и переносном смысле... [но] необходимо прояснить, какие черты образовательных учреждений являются *универсальными*, а какие носят *уникальный* характер»⁹². Тогда прежде старта исследования средней общеобразовательной школы необходимо прояснить специфику институциональной общеобразовательной среды.

Также предварительно следует различить управленческую (изучаемую здесь) и педагогическую деятельность. Предлагается рассматривать управление качеством образования как форму по отношению к собственно образовательному процессу. Подобное различие необходимо, чтобы концептуально обособить от дискурсивного и эмпирического анализа такие элементы в школьных реформах, как, к примеру, введение новых предметов⁹³ или сокращение часов по преподаванию старых⁹⁴. Либо принимаемые решения об отмене домашних заданий⁹⁵ или обсуждаемые предложения по уменьшению сроков обучения⁹⁶. Такие события можно отнести к сторонним воздействиям на качество образования, но не находящимся в непосредственном «ареале» и причинно-следственной зависимости от управления качеством образования.

Управление качеством образования исследуется во всех российских образовательных институтах⁹⁷. Сама проблематика применения

⁹² Власова Т.А. Открыть «черный ящик»: возможности этнографических методов в социологии образования. How to do Educational Ethnography / edited by Geoffrey Walford. L.: Tufnell Press, 2008. 186 p. ISBN 1872767 923 // Журнал исследований социальной политики. 2011. №4. С. 550.

⁹³ Цикулина С. Сборы, семейное воспитание и запрет телефонов: что изменится в школах с 1 сентября. Режим доступа:

https://octagon.media/istorii/sbory_semevedenie_i_zapret_telefonov_chno_izmenitsya_v_shkolax_s_1_sentyabrya.html (Дата обращения: 01.06.2026).

⁹⁴ Кудаева Е. В российских школах сократят часы обществознания. Режим доступа: <https://eanews.ru/mir/20240420172258/v-rossiyskih-shkolah-sokratyat-chasy-obschestvoznaniya> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁹⁵ Цикулина С. Домашку в школе хотят упразднить из-за ИИ. Режим доступа: Дата обращения: https://octagon.media/istorii/domashku_v_shkole_xotyat_uprazdnit_iz_zaii.html (Дата обращения: 01.06.2026).

⁹⁶ Кондратьев А., Степанова А. Меньше учиться, раньше жениться: в России призвали сократить срок обучения в школе. Режим доступа: <https://www.gazeta.ru/social/2025/07/15/21377054.shtml> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁹⁷ Иванищева В.Ж. Методологические подходы к управлению качеством образования в школе // Педагогическое образование в России. 2009. №1. С. 22–28; Гуськова М.В. Оценочно-аналитические методы в управлении качеством образования // Высшее образование сегодня. 2013. №2. С. 34–39; Корзникова Н.В.,

административно-организационных инструментов для улучшения результатов обучения и воспитания стала центральной в общественных, политических и научно-педагогических обсуждениях с 1980-х гг.⁹⁸ В современной итерации управленческая деятельность по повышению качества школьного образования представлена в России в виде ЕСОКО, состоящей из нескольких процедур: ЕГЭ, ОГЭ, ВПР, НИКО, международные исследовательские практики (PISA, TIMSS и др.) на импортозамещающей основе⁹⁹, а с 2021 г. – мотивирующие мониторинги¹⁰⁰. Последние объединили в себе большинство из перечисленных элементов¹⁰¹. Становление современной общероссийской системы оценивания и регулирования качества образования возводят к позднесоветским и ранним постсоветским реформам¹⁰². И в плане собственно управления, и в разрезе педагогического содержания, и в ракурсе финансирования первоначальный этап реформирования отличает тенденция к большей децентрализации, автономизации и разнообразию¹⁰³. Тем не менее, как и в случае американских школьных реформ¹⁰⁴, внутри динамики институтов общего образования в России наблюдается нелинейность с существенной сменой как целевых ориентиров, так и управленческих инструментов по исполнению первых¹⁰⁵.

Газизова А.И. Основные аспекты управления качеством образования на примере учреждения дополнительного образования // Концепт. 2020. №11. С. 13–26.

⁹⁸ Куровская Ю.Г. «Восхождение к качеству»: картина восприятия школьной реформы 1984 года в советской периодике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. №1. С. 152.

⁹⁹ Гагарина С.Н., Данилова К.А. Развитие сферы общего образования в России // Экономика и бизнес: теория и практика. 2024. №11-1. С. 92–93.

¹⁰⁰ Абрамов В.И., Миндзаева Э.В., Бешенков С.А., Чайко И.Л. Мотивирующий мониторинг как элемент системы управления качеством образования // Человек и образование. 2021. №4. С. 16.

¹⁰¹ Синдеева Е.П., Дегтярева М.М., Зубарева Г.Ю. Отражение предметов естественно-научного цикла в показателях мотивирующего мониторинга // Физико-математическое и естественнонаучное образование: наука и школа. XXI Емельяновские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 25 апреля 2024 года / отв. ред. А.В. Шевцов. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2024. С. 170.

¹⁰² Лебедев О.Е. Образовательная политика в 1990-е годы: результаты и уроки // Власть. 2024. №3. С. 265.

¹⁰³ Там же. С. 268.

¹⁰⁴ Грэм П.А. Америка за школьной партией. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. С. 248.

¹⁰⁵ Казанцев О.А. Рождение американской школы из духа патриотизма: институциональные зигзаги и публичные баталии // Caucasian Science Bridge. 2024. №3. С. 40–41.

В исследовательской литературе управление качеством образования для общеобразовательной сферы оказывалось в центре аналитического рассмотрения под несколькими ракурсами. Во-первых, в академическом пространстве изучаются управленческие инструменты и решения, разработанные в ходе реформ. Во-вторых, научному обследованию подвергается сам процесс реформирования управленческих механизмов внутри школьного образования. В-третьих, внутри исследовательского поля присутствуют работы, в которых производится теоретическое обобщение реформ внутри управления качеством образования институтов высшего образования и общеобразовательных институтов как единой институциональной среды.

Начнем с аналитики дискурса о различных управленческих инструментах, внедренных при реформировании школьного образования, и перейдем к двум оставшимся дискурсивным разделам.

(1). Изучение ЕГЭ в управленческом контексте представлено широким кругом авторов. Притом если в первые годы после имплементации национального экзамена¹⁰⁶ тематика научных публикаций концентрировалась на положительном¹⁰⁷ или негативном¹⁰⁸ оценивании данной инновации, то впоследствии дискурс существенно расширился. Так С. А. Боченков, указывая на общую полезность ЕГЭ, обосновывает необходимость контекстуализации данных по итогам тестирования при оценке и контроле работы как школ, так и муниципальных властей¹⁰⁹. И. А. Прахов и Г. А. Чередниченко, также отмечая объективность и иные сильные стороны у данной управленческой процедуры, выявляют: с одной стороны,

¹⁰⁶ В Рособрнадзоре пообещали, что ЕГЭ останется и при новой системе высшего образования. Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/14859327> (Дата обращения: 01.06.2026): «[м]ногие страны... имеют свои национальные экзамены... в стандартизированной форме... ЕГЭ – один из [таких] национальных экзаменов».

¹⁰⁷ Чиганашкин В.М. Seriously о ЕГЭ // Вопросы образования. 2012. №2. С. 285–294.

¹⁰⁸ Собкин В.С., Белова О.В. Отношение учителей к ЕГЭ как показателю уровня подготовки выпускников и особенности контроля знаний учащихся // Социальная психология и общество. 2014. №1. С. 42–53.

¹⁰⁹ Боченков С.А., Вальдман И.А. Интерпретация и представление результатов ЕГЭ: проблемы и возможные решения // Вопросы образования. 2013. №3. С. 24

зависимость высоких результатов выпускника от экономического и культурного капиталов его семьи¹¹⁰, и, с другой, – рост неравенства¹¹¹. Тем не менее А. А. Максименко обосновывает, что ЕГЭ справляется с основной задачей, для которой и был разработан¹¹² – с устранением коррупции между школой и вузом¹¹³. В конце концов, Г. В. Безродная обнаруживает чисто управленческую проблему: инверсию целей и средств¹¹⁴, при которой искажается координация действий между акторами¹¹⁵.

Далее перейдем к менее исследованным средствам для оценивания из арсенала управления качеством образования в средней общеобразовательной школе и начнем с ВПР. Так А. В. Мендель указывает, что данный управленческий инструмент, не являясь напрямую экзаменом с высокими ставками, помогает достоверно выявлять школы с необъективными и низкими образовательными результатами¹¹⁶. И все же М. Ю. Куликовский обращает внимание на рост бесполезно расходуемого времени учителями в связи с проведением ВПР и отчетностью по нему¹¹⁷.

Относительно ОГЭ как одного из управленческих инструментов наличествует более широкая и разработанная позиция в дискурсе. Так, например, среди различных тенденций развития, изменений и реформ внутри российского общего образования Т. Л. Клячко отмечает: для такого

¹¹⁰ Прахов И.А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования. 2015. №1. С. 107–108.

¹¹¹ Чередниченко Г.А. Эпоха ЕГЭ и реформ в образовании (взгляд социолога) // Уровень жизни населения регионов России. 2023. №3. С. 410.

¹¹² Gurova G. Soviet, post-Soviet and neo-liberal: Governing Russian schools through quality assurance and evaluation, Policy Futures in Education, vol. 16, no. 4, 2018. P. 404.

¹¹³ Максименко А.А., Духанина Л.Н., Поросенков Г.А., Крылова Д.В., Бушуева А.М. Отношение к единому государственному экзамену как к инструменту противодействия коррупции при поступлении в национальные вузы // Высшее образование в России. 2024. №5. С. 41–42.

¹¹⁴ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 71.

¹¹⁵ Безродная Г.В., Севостьянов Д.А., Чельцов М.В. Педагогический контроль: инверсия целей и средств // Высшее образование в России. 2012. №1. С. 36.

¹¹⁶ Мендель А.В. Всероссийские проверочные работы как инструмент независимой оценки и управления качеством образования: социологический аспект // Власть и управление на Востоке России. 2018. №2. С. 102–103.

¹¹⁷ Куликовский М.Ю., Куликовская М.А. Проблема избыточной отчетности в образовательном учреждении: актуальность и пути решения // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2022. №1. С. 51–52.

актера, как родители, подготовка обучающихся к успешному прохождению основного государственного экзамена вытесняет другую, более педагогически значимую задачу – «разностороннего развития детей»¹¹⁸. И все-таки А. В. Капуза указывает на то, что внедрение ОГЭ и ЕГЭ как обязательных аттестационных процедур заставило педагогические коллективы и органы управления образования усилить подготовленность старшеклассников; иными словами, оценивание не только обучающихся по результатам ГИА, но и школ позволило снизить образовательное неравенство и повысить уровень подготовки выпускников¹¹⁹. Определенное «научное равновесие» между двумя тенденциями в исследованиях ОГЭ вносит А. В. Мальцев: обе процедуры оценивания усиливают уже на уровне высшего образования два разнонаправленных тренда¹²⁰.

Мотивирующий мониторинг региональных и муниципальных органов по управлению качеством образования как относительно недавняя общеобразовательная инновация не столь широко представлен среди самостоятельных исследований. И все же следует обратить внимание на следующие работы, которые преимущественно носят дескриптивный характер. К примеру, в исследовании Н. В. Боос приводится история мотивирующего мониторинга, которая восходит к опыту создания первых российских рейтингов в образовании¹²¹. Но с 2013 года стали разрабатываться федеральные инструменты по рейтингованию образовательных субъектов на предмет качества образования¹²². Притом появление мотивирующего мониторинга не отменяет других, ранее

¹¹⁸ Клячко Т.Л. Образование в России и мире. Основные тенденции // Образовательная политика. 2020. №1. С. 35.

¹¹⁹ Капуза А.В., Керша Ю.Д., Захаров А.Б., Хавенсон Т.Е. Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой // Вопросы образования. 2017. №4. С. 24.

¹²⁰ Мальцев А.В., Томильцев А.В. Мониторинг качества учебных достижений: предмет, функции, методы // Высшее образование в России. 2017. №5. С. 24.

¹²¹ Боос Н.В., Федорчук Ю.М. Мониторинги в сфере общего образования: функции и особенности проведения // Информатизация образования и науки. 2023. №4. С. 134.

¹²² Там же.

существовавших мониторинговых процедур и рейтингов; но у рассматриваемого средства имеется особый статус в управлении качеством образования¹²³. Исследовательский нарратив Н. В. Боос дополняют работы В. И. Абрамова и Э. В. Миндзаевой.

В первом аналитическом материале возникновение мотивирующих мониторингов в системе управления качеством общего образования связывается с переходом к «оценке как основному механизму по улучшению результатов и качества образования»¹²⁴. Иначе говоря, мониторинговое оценивание как выделение лучших становится ведущим инструментальным решением при управлении качеством образования¹²⁵. Среди рисков внедрения и применения мотивирующего мониторинга отмечается, что «формирование культуры использования результатов оценки качества образования потребует... времени»¹²⁶. На подобную угрозу указывали еще при предыдущей «рейтинговой волне»¹²⁷. Среди значимых аспектов использования мониторинга автор отмечает акцент на профессиональных управленцах и введение трехуровневого ранжирования¹²⁸.

Менее дескриптивное и более аналитическое исследование касательно указанного инструмента проведено С. Д. Красноусовым¹²⁹. На примере использования внедренного механизма в Красноярском крае исследователь отмечает как минимум три проблемных пункта. Во-первых, ввиду внешних условий некоторые районы никогда не смогут из-за мониторинговой механики «подняться» с низких рейтинговых позиций¹³⁰.

¹²³ Там же. С. 139–140.

¹²⁴ Абрамов В.И., Миндзаева Э.В., Бешенков С.А., Чайко И.Л. Мотивирующий мониторинг как элемент системы управления качеством образования // Человек и образование. 2021. №4. С. 8.

¹²⁵ Там же. С. 9–10.

¹²⁶ Там же. С. 10.

¹²⁷ Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям: сборник материалов / Общественная палата Российской Федерации, Комиссия по развитию науки и образования; НИУ ВШЭ, Институт образования. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2014. С. 6.

¹²⁸ Миндзаева Э.В., Абрамов В.И. Мотивационное программно-целевое управление качеством образования: от модели до внедрения // Человек и образование. 2022. №2. С. 11–12. Там же.

¹²⁹ Красноусов С.Д., Почкутова Е.Н. Независимая оценка качества управления системой общего образования: опыт и перспективы // Петербургский экономический журнал. 2023. №4. С. 5–20.

¹³⁰ Там же. С. 12.

Во-вторых, «вычислительное» содержание у некоторых индикаторов внутри методологии мотивирующего мониторинга создает «окно возможностей» для фабрикации данных посредством имитационных практик¹³¹. В-третьих, некоторые управленцы для повышения рейтинговой позиции могут действовать вопреки цели повышения качества образования¹³².

В конечном счете, мотивирующий мониторинг как один из основных инструментов по управлению качеством образования для общеобразовательных учреждений демонстрирует главную тенденцию внутри институтов обучения и воспитания: распространение процедур рейтингования. Притом еще до 2010-х гг. и «рейтинговых бумов» отмечались риски от внедрения тех или иных средств ранжирования¹³³.

Далее рассмотрим некоторые инструменты, напрямую не связанные с функционалом оценивания, но примыкающие к обновленному инструментарию по управлению качеством образования.

Нормативно-подушевое финансирование (НПФ) рассматривали разные авторы. В дискурсивном пространстве следует уделить внимание нескольким тенденциям по аналитике подобного инструмента. Во-первых, существуют исследователи, предлагающие альтернативные способы эксплуатации НПФ. К ним следует отнести А. М. Гольдина, допуская большую полезность от ваучерного варианта для индивидуализации финансирования доступа к образовательному благу: иначе говоря, выделять деньги не организациям, а напрямую законным представителям ребенка¹³⁴. Во-вторых, другие авторы отмечают необходимость если не подобных серьезных модификаций для НПФ, то более умеренную коррекцию реализации последнего на практике. К примеру, Ю. А. Мащенко указывает

¹³¹ Там же. С. 10.

¹³² Там же. С. 11.

¹³³ Майоров А., Чепурных Е. Рейтинг заблуждения или заблуждения рейтинга // Вопросы образования. 2007. №2. С. 267.

¹³⁴ Гольдин А.М. Образование 2.0: модный термин или новое содержание? // Вопросы образования. 2010. №2. С. 235.

на материалах Ростовской области, что специфика пользования инструмента приводит к снижению качества образования¹³⁵. В-третьих, существует и такой сегмент исследований, в который входит работа О. В. Шинкаревой¹³⁶, где представлены индикаторы успешного опыта использования рассматриваемого механизма.

Проведение олимпиад как часть управления качеством образования тоже изучалось различными авторами. В работе П. И. Касаткина отмечается, что в наличных социально-экономических реалиях олимпиадное движение в России не позволяет адекватно оценить усилия учителей, школьных организаций и регионов по подготовке олимпиадников, а также приводит к дополнительному усилению образовательного неравенства¹³⁷. Тем не менее С. Е. Черненко подчеркивает, что достижения в олимпиадах остаются не только значимым фактором для индивидуальной мобильности между школой и вузом, но и доступным ресурсом для продвижения самих школьных организаций в «рейтинговых гонках»¹³⁸.

Другой элемент внутри управления качеством образования для институтов общего образования, независимая оценка качества условий (НОК условий), имеет внутри дискурса аналогичное «двойное» измерение. Так в исследовании С. В. Янкевича обнаруживается, что: во-первых, данный управленческий механизм перестал быть процедурно независимым (от результатов НОК условий зависит оценка эффективности руководителя того или иного уровня)¹³⁹; во-вторых, рассматриваемая система практически не влияет (в перспективе улучшений или изменений вообще) на реальное

¹³⁵ Машенко Ю.А., Кривченко М.Ю. Модернизация финансово-экономического механизма сферы общего образования на региональном уровне // Региональные проблемы преобразования экономики. 2021. №2. С. 70–71.

¹³⁶ Шинкарева О.В., Яковлев О.И., Воровский Н.В., Карабанова О.В. Финансирование московских школ: результаты реформы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2023. №2. С. 10.

¹³⁷ Касаткин П.И., Гулов А.П. Феномен «московского олимпиадного чуда»: благо или зло для отечественного образования? // Вестник Томского государственного университета. 2024. №500. С. 174.

¹³⁸ Черненко С.Е., Романенко К.Р. «Обречены на успех»: продвигающая сила школы, роль семьи и неравенство на пути олимпиадников в университет // Вопросы образования. 2022. №3. С. 233.

¹³⁹ Там же. С. 71.

положение дел, а служит лишь умножению отчетностей¹⁴⁰; в-третьих, подобный инструмент приобрел чрезмерно централизованный характер, не учитывающий конкретных реалий на местах¹⁴¹. Притом сами управленцы солидарны с необходимостью такого инструмента, но только в измененном формате¹⁴². В противном случае НОК условий не приносит пользы, но поглощает временные и финансовые ресурсы региона¹⁴³. Тем не менее существует корпус работ, предлагающий не упразднить, а дополнить НОК условий¹⁴⁴. Вместе с тем есть исследования, в которых фиксируется положительный эффект от применения данного механизма¹⁴⁵.

Относительно международных сравнительных исследований (до и после импортозамещения)¹⁴⁶ стоит фиксировать отсутствие аналитики в русскоязычном академическом пространстве. Зато в зарубежном представлены критические оценки касательно адекватности подобных инструментов и основанных на них управленческих решениях¹⁴⁷.

Завершая рассмотрение фрагмента дискурса о пореформенных инструментах управления качеством образования в средней общеобразовательной школе, зафиксируем: большинство из перечисленных управленческих компонентов внутри институтов общего образования

¹⁴⁰ Там же. С. 64.

¹⁴¹ Там же. С. 71.

¹⁴² Там же. С. 72.

¹⁴³ Там же.

¹⁴⁴ Чикова О.А., Давыдова Н.Н., Симонова А.А. Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности региона: статистический анализ результатов // Перспективы науки и образования. 2021. №6. С. 616.

¹⁴⁵ Федорчук Ю.М., Панфилова Л.Г., Кузнецов А.Н. Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности в России: проблематика и нормативное обеспечение // Человек и образование. 2020. №1. С. 26.

¹⁴⁶ В России вернутся к оценке качества образования по модели PISA. Режим доступа: <https://mel.fm/novosti/4702681-v-rossii-vernutsya-k-otsenke-kachestva-obrazovaniya-po-modeli-pisa> (Дата обращения: 01.06.2026).

¹⁴⁷ К примеру: Tiong N. D. Dire Straits – Education Reforms: ideology, vested interests and evidence: by Montserrat Gomendio and Jose Ignacio Wert, Cambridge UK, OpenBook Publishers, 2023, 362 pp., Educational Review, vol. 76, no. 5, 2023, pp. 1393–1394; Are The PISA Education Results Rigged? Режим доступа: <https://www.forbes.com/sites/realspin/2017/01/04/are-the-pisa-education-results-rigged/> (Дата обращения: 01.06.2026); OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics. Режим доступа: <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics> (Дата обращения: 01.06.2026).

имеют в собственном основании рейтинговые механизмы. Притом к рейтингованию имеют отношение не только средства оценивания по типу ЕГЭ, ОГЭ или ВПР, но и НОК условий или даже НПФ. Тем не менее рассмотрение всех составных элементов в управлении качеством образования для общеобразовательной институциональной среды не коррелирует с поставленной целью. Поэтому далее эмпирическому изучению подвергнутся лишь те инструменты, включенные в функционирование именно средней общеобразовательной школы; но не во все институты общего образования вообще.

(2). В исследованиях управленческой реформации следует выделить несколько направлений. Во-первых, изучение последствий реформ для сельского сегмента школ. Здесь допустимо обратиться к таким авторам, как: В. В. Галиндабаева¹⁴⁸, А. М. Цирульников¹⁴⁹, Е. Д. Вознесенская¹⁵⁰ и др. Их предмет изучения – роль оптимизационных процессов внутри сельского общего образования. Авторы отмечают негативные тенденции для институтов обучения и воспитания в связи с такими управленческими решениями, отмечая и позитивные: «низовое» решение проблемы усыновлений¹⁵¹; педагогическое экспериментирование¹⁵²; неожиданно высокие результаты обучения¹⁵³. Во-вторых, это концептуальное фиксирование не просто практического размежевания воспитательного и учебного элементов, но и редуцирования первого ко второму¹⁵⁴. Более того,

¹⁴⁸ Галиндабаева В.В., Карбаинов Н.И. Экономика усыновления: стратегия выживания малых сел. М.: Фонд поддержки социальных исследований «Хамовники»; Common Place, 2024. 112 с.

¹⁴⁹ Цирульников А.М. Социокультурный подход к развитию образования в сельских территориях // Педагогика сельской школы. 2022. №2. С. 5–32.

¹⁵⁰ Вознесенская Е.Д. Сельская школа: между Сциллой безотрывности и Харибдой избыточности // Вопросы образования. 2018. №1. С. 266–286.

¹⁵¹ Галиндабаева В.В., Карбаинов Н.И. Экономика усыновления: стратегия выживания малых сел. М.: Фонд поддержки социальных исследований «Хамовники»; Common Place, 2024. 112 с.

¹⁵² Смирнов И.П. Народные школы под Красноярском // Казанский педагогический журнал. 2017. №4. С. 176–186.

¹⁵³ Поташник М.М., Кокарева З.А. Глубинка – это там, где учат глубоко // Народное образование. 2018. №6-7. С. 37–47.

¹⁵⁴ «...современная отечественная школа обладает ограниченным ресурсом для выполнения воспитательных функций. Возрастающая образовательная нагрузка, переполненные классы, обилие административной, бумажной работы, которой вынуждены заниматься педагоги, ограничивают для

«выпадение» воспитания как структурного компонента из реальной образовательной практики отмечается и условными «реформаторами»¹⁵⁵, и «консерваторами»¹⁵⁶. Также некоторыми предлагается попросту адаптировать воспитывающие практики к современным технократическим реалиям¹⁵⁷. В-третьих, это критика в отношении обрамляющих реформы контуров, таких как компетентностный подход¹⁵⁸. (Но в дискурсе присутствуют и «компенсирующие» данную критическую установку работы, где компетентность как идея¹⁵⁹ противопоставлена реализуемым в российском образовании компетенциям как практике¹⁶⁰).

Как видно по представленным материалам, уже на уровне дискурсивного анализа сельские школы и школы городские (как организационные проявления относительно института средней общеобразовательной школы) различаются по последствиям реформ. Отмечаемые же в академической литературе изменения воспитательной деятельности и внедрение компетентностного подхода позволяют диагностировать внутри общеобразовательных институтов тенденцию к «квантификации», т. е. рассмотрению образовательных результатов как *исключительно* количественно измеримых данных¹⁶¹.

педагогов возможность заниматься развитием личностных качеств, проводить воспитательную работу, особенно в средней школе... *Зачастую воспитательные действия сведены к событиям, по форме не очень отличающимся от уроков: учитель ведет беседу, а ученикам отведена роль слушателей. Часто практики превращаются в формальные мероприятия: они вроде бы и есть, но сказать, что они в полной мере воплощают воспитательный потенциал, вызывают эмоциональный отклик, вовлекают учеников в живой воспитательный процесс, нельзя...* (подробнее см. в: Поливанова К.Н., Струкова А.С., Дементьева Ю.О. Воспитательные практики отечественной школы. М.: НИУ ВШЭ, 2023. С. 4–5).

¹⁵⁵ Любимов Л.Л. Школа и знаниевое общество в России // Вопросы образования. 2007. №4. С. 140.

¹⁵⁶ Хагуров Т.А. Как влияют цели образования на социальную динамику // Народное образование. 2014. №5. С. 74.

¹⁵⁷ Сидоркин А.М. Социальное воспитание в гонке образований // Сибирский педагогический журнал. 2013. №2. С. 20: «...понадобятся инструменты, оценивающие эффективность воспитательных программ в реальном времени... [они] должны фиксировать наблюдаемые, объективные факторы».

¹⁵⁸ Костенко И.П. «Реформы» образования в России: цели, результаты, уроки // Народное образование. 2019. №1. С. 53–68.

¹⁵⁹ Сень О.А. Компетентностные подходы к обучению: сравнительный анализ // Science for Education Today. 2011. №3. С. 13–20.

¹⁶⁰ Равен Дж., Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Компетентология: от праксеологии до социкибернетики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. №1. С. 167–175.

¹⁶¹ Вольчик В.В. Институциональные ловушки в сфере образования и науки в условиях оптимизации // Журнал экономической теории. 2019. №4. С. 787.

(3). Попытки концептуализации реформирования в институтах общего образования зачастую не продвигаются дальше оценок о недостаточном преодолении «советскости»¹⁶² или, наоборот, о «пагубности реформизма»¹⁶³. Зато теоретизация реформации институтов обучения и воспитания в целом, на разных уровнях, имеет более содержательный характер. Стоит указать на традицию по осмыслению реформ российского образования как части неолиберальной политики¹⁶⁴, ведущей к образовательному неравенству, подотчетности педагогических коллективов, клиентоориентированной установке и др. К подобной сумме подходов также следует добавить¹⁶⁵: концепцию бюрократологии¹⁶⁶, теорию экономики раздатка¹⁶⁷ и сумму

¹⁶² О происхождении проблем в общеобразовательной институциональной среде как «советском наследии» см. в: Асадуллин Р.М., Фролов О.В. Диктатура бюрократической идеологии в современной школьной культуре // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2021. №1. С. 3–15; Каспржак А.Г., Исаева Н.В. Почему директора авторитарны и что из этого следует? // Народное образование. 2015. №8. С. 52–66; Лебедев О.Е. Образование как право и обязанность // Вопросы образования. 2005. №4. С. 25–48.

¹⁶³ О происхождении проблем в общеобразовательной российской школе как следствии от проведения рыночных реформ, включения в Болонский процесс и прочих постсоветских реформ см. в: Доровских Е.М., Савватеев А.В. Есть ли перспективы у новой реформы образования? // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2023. №5. С. 20–32; Осипов А.М. Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования // Высшее образование в России. 2019. №5. С. 63–72; Донских О.А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. №5. С. 36–45.

¹⁶⁴ См. в: Косарецкий С.Г., Груничева И.Г., Гошин М.Е. Образовательная политика России конца 1980-х – начала 2000-х годов: декларации и практическое влияние на неравенство в общем образовании // Мир России. Социология. Этнология. 2016. №4. С. 115–135; Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. Преподавательский труд в условиях пандемии: академический неолиберализм и эмоционализация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. №3. С. 155–178; Васильева М.Р., Бельская Ю.В. Современные институциональные практики в сфере высшего образования в условиях его трансформации: социологический подход // Перспективы науки и образования. 2025. №1. С. 26–50.

¹⁶⁵ В данном фрагменте намеренно обойден стороной такой подход для концептуализации реформ, который можно обозначить как «*концепция модернизации*» (обоснование и описание необходимости отказа от советской образовательной модели в пользу поныне действующей). Пропуск указанного варианта связан с тем, что, во-первых, в дискурсе преобладают попытки по теоретическому осмыслению реформирования институтов образования с критических позиций. И, во-вторых, в связи со взятым властями курсом на реформирование и высшего, и общеобразовательного институционального комплекса, модернизационный подход представляется и идеологически, и концептуально изжившим себя. Описание подобной концептуализации можно найти в: Стародубцев А.В. История одной реформы: ЕГЭ как пример институционального переноса. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2011. С. 23–24. Символичным «закатом» указанного подхода представляется закрытие Центра исследований модернизации при ЕУСПб: Барченкова С. Дан отказ ему на Запад, теперь – в другую сторону. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/7775733> (Дата обращения: 01.06.2026).

¹⁶⁶ Осипов А.М. Бюрократология и бумажный прессинг в российском образовании // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. №4. С. 953–966.

¹⁶⁷ Бессонова О.Э. Раздаточная экономика России: прошлое, настоящее и будущее // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2008. №5. С. 3–26.

теоретических установок о неудачной институциональной трансплантации «западных» институтов¹⁶⁸.

Но у данных концепций есть свои ограничения. Так неолиберальная концептуализация «страдает» от внутренних противоречий и излишней политизации¹⁶⁹; концепт бюрократологий предполагает принятие предпосылки о деструктивных целях¹⁷⁰ у верхних «эшелонов» российской бюрократии, что представляется весьма трудно проверяемой гипотезой¹⁷¹; а применение раздаточной экономики¹⁷² сталкивается с проблемой неприменимости высокой теории¹⁷³ для эмпирического исследования¹⁷⁴.

Из представленных подходов и их ограничений методом исключения выходит, что наиболее перспективная – это схема неудачного трансфера институтов. Притом «неудачного» именно в контексте несоответствия внедряемого института-импланта по отношению к конкретной институциональной среде из страны-реципиента¹⁷⁵. Но и подобная концептуальная схема не лишена пробелов. Ведь при простом расширении теоретического взора – если провести даже поверхностный сравнительный анализ реформирования российских и зарубежных институтов образования

¹⁶⁸ К примеру: Малинкин А.Н. Реформа образования и науки в РФ: социологическая рефлексия в контексте новейшей российской истории // Россия реформирующаяся. 2023. №21. С. 173–202; Капогузов Е.А., Латов Ю.В. Адаптация к «навязанным» институциональным изменениям (на примерах имплементации западных институтов в постсоветской России) // Terra Economicus. 2022. №2. С. 132–146; Морозов Г.Б., Фархутдинова Ю.Д. Выпускной школьный экзамен: возвращение к традиционным формам приема. Элементы ЕГЭ как дополнение // Педагогическое образование в России. 2015. №12. С. 132–138.

¹⁶⁹ Капельюшников Р.И. Приключения «неолиберализма» // Философско-литературный журнал «Логос». 2022. №4. С. 1–50.

¹⁷⁰ Осипов А.М. Приоритеты изучения образования в свете проблемы бюрократологий // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 21.

¹⁷¹ Бабинцев В.П., Гайдукова Г.Н., Надуткина И.Э., Шаповал Ж.А. Исследование или расследование: перспективы социологии высшего образования в условиях бюрократизации и коммерциализации // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 62.

¹⁷² Вахитов Р.Р. Высшее образование в России: образовательный раздаток // Философско-литературный журнал «Логос». 2013. №3. С. 155–177.

¹⁷³ Латов Ю.В. Конкуренция в развитии теорий и в развитии российской цивилизации (размышления над концепцией О.Э. Бессоновой) // Мир России. Социология. Этнология. 2008. №2. С. 146.

¹⁷⁴ Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ, Хранитель, 2006. С. 64–65.

¹⁷⁵ Полтерович В.М. Трансплантация экономических институтов // Экономическая наука современной России. 2001. №3. С. 24–50. Тем не менее авторы-сторонники неудачи институционального переноса «западных» моделей в российскую образовательную среду настаивают на большем. Не просто на неудачном проектировании тактики и стратегии переноса (проблем с институциональным дизайном), но на почти *онтологической* неприменимости всего «западного» в «исконно» российском.

– обнаружится, что и специфика переноса, и характер пореформенных последствий, и иные черты реформации сходны в самых разных странах.

Исследования таких феноменов, как управление через оценивание¹⁷⁶, ориентация на экономическую оптимизацию¹⁷⁷, распространение отношений на основе конкуренции¹⁷⁸, расширение области применения для механизмов рейтингования¹⁷⁹, а также аналогичных процессов¹⁸⁰ – мировой тренд в управленческих науках, в т. ч. при изучении образовательных институтов. В связи со сказанным концептуальная модель, которая изначально настаивает на дефектности проводимых реформ по причине их иностранного «происхождения» и несоответствия отечественному «особому пути»¹⁸¹, не может быть принята для настоящего диссертационного исследования. В свете сочетания, с одной стороны, учета глобального контекста и, с другой, ориентации на национальную конкретику избрание объяснительной рамки в лице менеджериизма выглядит обоснованным и перспективным решением.

Завершая первый раздел в параграфе, перечислим полученные результаты: 1) общим для инструментов управления качеством образования в институтах общего образования допустимо указать рейтинговую «природу», а также «включенность» как отдельных элементов-показателей в мотивирующий мониторинг; 2) особое положение внутри дискурса сельских школ после проведенных реформ обосновывает локализацию на городском школьном комплексе; 3) менеджеристскую концептуализацию

¹⁷⁶ Gigliotti P., Sorensen L.C. Illusory effects of performance management: the case of contracts for excellence in New York school districts, *Public Management Review*, vol. 24, no. 3, 2022, pp. 327–349.

¹⁷⁷ Morley L., Rassool N. School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education, *Journal of Education Policy*, vol. 15, no. 2, 2000, pp. 169–183.

¹⁷⁸ Mattei P. Market accountability in schools: policy reforms in England, Germany, France and Italy, *Oxford Review of Education*, vol. 38, no. 3, 2012, pp. 247–266.

¹⁷⁹ Lynch K. Control by numbers: new managerialism and ranking in higher education, *Critical Studies in Education*, vol. 56, no. 2, 2015, pp. 190–207.

¹⁸⁰ Hendrikx W. Managerialism and Its Consequences for Professional Identity: A Comparative Analysis of GPs and Secondary School Teachers, *Administration & Society*, vol. 53, no. 8, 2021, pp. 1178–1202.

¹⁸¹ Атнашев Т.М., Велижев М.Б. «Особый путь»: от идеологии к методу // «Особый путь»: от идеологии к методу. М.: Новое литературное обозрение, 2018. С. 18–19.

допустимо выбрать как наиболее приемлемую при изучении пореформенного российского образования.

2. Менеджеристская модель при управлении качеством образования в институте высшего образования. Изучение менеджери́зма, процесса менеджери́зации и менеджеристских инструментов – это направление в институциональных исследованиях, ориентированное на анализ предпосылок, хода и последствий от специфических реформ внутри общественного сектора¹⁸². Несмотря на наличие как в отечественном¹⁸³, так и в зарубежном¹⁸⁴ дискурсе дисперсии значений¹⁸⁵ касательно того, что же такое «менеджеризм», можно прийти к приемлемому в свете настоящего исследования определению. Поэтому начнем новый виток в анализе дискурса с обнаружения необходимой дефиниции.

Несмотря на весьма объемное число работ по изучению пореформенного управления в высшем образовании¹⁸⁶ и в муниципальных органах власти¹⁸⁷ с помощью менеджеристской концептуализации,

¹⁸² Казанцев О.А. Картографирование менеджери́зма и менеджери́зация школы: от описания метода к пониманию предмета // Гуманитарий Юга России. 2023. №4. С. 223.

¹⁸³ Баранов И.Н. Новый государственный менеджмент: эволюция теории и практики применения // Российский журнал менеджмента. 2012. №1. С. 53.

¹⁸⁴ Diefenbach T. New Public Management in public sector organizations: the dark side of managerialistic "enlightenment", Public Administration, vol. 87, no. 4, 2009. P. 893.

¹⁸⁵ Дисперсия обнаруживается по разным вопросам. Например, о времени зарождения менеджери́зма (зачастую авторы оперируют отрезком между 1970-ми и 1980-ми гг., но встречаются иные ответы: Gill-McLure W. The politics of managerial reform in UK local government: a study of control, conflict and resistance 1880s to present, Labor History, vol. 55, no. 3, 2014, pp. 365–388). Или, к примеру, касательно позитивности или негативности, необходимости продолжения, упразднения или частичной коррекции менеджеристской реформации (в основном авторы отрицательно оценивают общие итоги от применения решений и инструментов, основанных на менеджери́зме, но наличествуют и более умеренные, даже комплиментарные, взгляды: Lindaas N.A., Anthun K.S., Magnussen J. New Public Management and hospital efficiency: the case of Norwegian public hospital trusts, BMC Health Services Research, vol. 24, no. 36, 2024, pp. 1–11).

¹⁸⁶ Deem R., Brehony K.J. Management as ideology: the case of "new managerialism" in higher education. Oxford Review of Education, vol. 31, no. 2, 2005, pp. 217–235; Santiago R., Carvalho T. Managerialism Rhetorics in Portuguese Higher Education, Minerva: A Review of Science, Learning and Policy, vol. 50, no. 4, 2012, pp. 511–532; Вольчик В.В., Корытцев М.А., Маслюкова Е.В. Институты и идеология менеджери́зма в сфере высшего образования и науки // Управление. 2019. №6. С. 15–27; Тузиков А.Р., Зинурова Р.И. Социальное управление или менеджери́зм: конкуренция управленческих дискурсов в России // Управление устойчивым развитием. 2024. №2. С. 52–59; Дятлов А.В., Ковалев В.В. Менеджеристские основы нормативно-подушевого финансирования высшего образования и его социальные эффекты // Вестник Института социологии. 2025. №3. С. 203–228.

¹⁸⁷ Desai V., Imrie R. The new managerialism in local governance: North-South dimensions, Third World Quarterly, vol. 19, no. 4, 1998, pp. 635–650; Pérez-López G., Prior D., José L. Zafra-Gómez J. L., Rethinking New Public Management Delivery Forms and Efficiency: Long-Term Effects in Spanish Local Government,

общезначимого определения для менеджеризма нет. Данная концепция выступает скорее рамочным аналитическим средством¹⁸⁸, позволяющим производить различие между дореформенным и пореформенным управлением. Тем не менее прийти к дефиниции в интересах оптимизации анализа дискурса необходимо. Потому обратимся к В. В. Ковалеву и А. В. Дятлову, которые попытались составить подобное понятие¹⁸⁹.

Авторы рассматривают менеджеризм как комплекс идей и ценностей по реорганизации управления в ряде институтов¹⁹⁰. Ядро последней включает императив о «перевode» любой деятельности в набор индикаторов¹⁹¹. Но количественное измерение само по себе еще не делает ту или иную модель управления менеджеристской. Ведь и в советском управленчестве было стремление к ударности как эффективности¹⁹², но все же принципы плановой экономики зачастую противопоставляются менеджери́зму¹⁹³.

Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART, vol. 25, no. 4, 2015, pp. 1157–1183; Понамарев А.Б. Оценка управленческой эффективности сити-менеджеров (по материалам фокусированных интервью с предпринимателями) // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. №1. С. 119–124.

¹⁸⁸ Баранов И.Н. Новый государственный менеджмент: эволюция теории и практики применения // Российский журнал менеджмента. 2012. №1. С. 57.

¹⁸⁹ Ковалев В.В., Дятлов А.В. Идеология менеджеризма в российских социальных институтах: образование, наука, здравоохранение // Вестник университета. 2023. №7. С. 26.

¹⁹⁰ Савеленок Е.А. Идеология управления. Курс лекций. М.: МАКС Пресс, 2015. С. 79.

¹⁹¹ Ковалев В.В., Дятлов А.В. Идеология менеджеризма в российских социальных институтах: образование, наука, здравоохранение // Вестник университета. 2023. №7. С. 27.

¹⁹² Идеологема «эффективности как ударности», т.е. постоянного количественного роста, действительно, присутствовала и в советском управлении, но существенно отличалась от менеджеризма. В «красном» управленчестве потенциал для возрастания был не безразмерным («чем больше, тем лучше»), а заранее определенным плановиками при формировании плана: т.е. был результатом проектирования для всех элементов системы. Подобное сильно отличается от квазирыночной конкуренции (характерной для менеджеризма) всех друг против друга, где конечный рост является гонкой за как можно большие показатели («борьба всех против всех»). Собственно, очертания советской эффективности можно найти у А.В. Сафронова: «...в анализе социалистического хозяйства надо отталкиваться от норматива. Именно всевозможные нормативы были основой планирования, можно даже сказать, что планирование было научным в той мере, в которой были обоснованы техническим прогрессом используемые нормативы. Для перехода на более жесткие нормативы специально планировалась система организационно-технических мероприятий... плановики старались заставить выпускающие дефицит предприятия работать более интенсивно, чтобы нарастить выпуск... [можно сказать] что "ударность" [эффективность] является социалистическим аналогом роста цен... Плановики сознательно включали в планы небольшую несбалансированность, справиться с которой предприятиям надо было за счет повышения производительности труда, экономии, внедрения прогрессивной технологии» (подробнее см. в: Сафронов А.В. Большая советская экономика 1917–1991. М.: Individuum, 2025. С. 243–244).

¹⁹³ К примеру: Слободской А.Л., Гриднева М.А., Петров М.А. Интенция внедрения профессиональных стандартов // Экономика труда. 2018. №3. С. 851–858.

Поэтому следует дополнить обозначенное идеологическое ядро внутри менеджеристского управленческого подхода иными характерологическими чертами. Так добавим те характеристики, которые достаточно часто встречаются в аналогичных зарубежных исследованиях: децентрализация управления; перенос управленческого инструментария из частного сектора экономики в общественный; стремление к оптимизации; внедрение контрактных отношений; формирование нового типа управленцев; акцент на постоянном измерении как способе повысить результативность; клиентоориентированность; усиление контроля в формате подотчетности; замена концепции общественного блага на услуги¹⁹⁴. Тем не менее этот перечень не закрывает окончательно вопроса о сущности менеджеризма, но годится для задачи дискурсивного анализа¹⁹⁵.

Таким образом, суммируя позиции российских и зарубежных исследователей, можно синтезировать для целей дискурсивного анализа следующее понимание менеджеристского управления. Это специфический управленческий подход, возникший при реформах госсектора в конце прошлого столетия и основанный на поощрении улучшения работы учреждений через имплементацию принципов: конкуренции; оптимизации; профессионализации управленцев; а также, первостепенно, с помощью перевода качественных целевых ориентиров в набор количественно измеримых показателей. Именно последние становятся «мерилом» эффективности как работников, так и управленцев, организаций, институтов или всего государства в целом, но вместе с тем и «пространством» для конкуренции и, в конечном счете, оптимизации. Реализуются указанные принципы через внедрение ряда инструментов. К примеру, ими могут быть:

¹⁹⁴ Приведенные признаки взяты из: Hood C. A Public Management for all Seasons?, *Public Administration*, vol. 69, no. 1, 1991. P. 4–5; Diefenbach T. New Public Management in public sector organizations: the dark side of managerialistic "enlightenment", *Public Administration*, vol. 87, no. 4, 2009, pp. 893–894; Shepherd S. Managerialism: an ideal type, *Studies in Higher Education*, vol. 43, no. 9, 2017. P. 1665.

¹⁹⁵ Подробнее о проблеме прояснения и идентификации того, что же такое менеджеризм, см. в: Казанцев О.А. Вниз по лестнице, ведущей вверх: заметки о настольной книге для реформаторов госсектора // *Caucasian Science Bridge*. 2025. №4. С. 104–143.

механизмы оценивания (рейтинги, мониторинги, отчетный самоанализ и т. п.); эффективные контракты; НПФ; аутсорсинг; профессиональные менеджеры; коммерциализация ряда или всех услуг (благ); закрытие неуспешных учреждений или их объединение с успешными и др.¹⁹⁶ Теперь терминологическое разнообразие¹⁹⁷ не мешает анализу дискурса.

Е. Л. Дьяченко и А. Ю. Мироненко проверяют две противоположные гипотезы касательно успешности вузов с руководством либо из числа эффективных менеджеров, либо из представителей «обычных» научных кадров¹⁹⁸. Эмпирическое исследование не нашло явных подтверждений в пользу обоих допущений¹⁹⁹. Но в контексте диссертации представляется, что отсутствие доказательств «сильной антименеджериалистской гипотезы»²⁰⁰ служит аргументом против некой «волшебной силы» менеджериализма.

К. С. Губа, М. М. Соколов и А. О. Цивинская, рассматривая мониторинг российских вузов, отмечают несколько концептуальных изъянов в проектировании подобных оценивающих инструментов. Во-первых, это смешение двух пониманий эффективности: как результативности («более эффективна та организация, которая производит больше при равных затратах»)²⁰¹ и как оптимальности («достижение неких

¹⁹⁶ По порядку перечисления о данных характеристиках менеджериализма см. в: Саймон Х. Что угрожает британским университетам? // Вопросы образования. 2011. №2. С 282–296; Крайнов Г.Н. Будет ли эффект от эффективного контракта в системе высшего образования? // Высшее образование в России. 2017. №5. С. 52–58; Капогузов Е.А., Латов Ю.В. Адаптация к «навязанным» институциональным изменениям (на примерах имплементации западных институтов в постсоветской России) // Terra Economicus. 2022. №2. С. 132–146; Корытцев М.А. Реформирование общественного сектора и становление квазирыночных институтов // Terra Economicus. 2008. №4-3. С. 6–8; Герасимова И.А. Неопределенность в познании и в социальных практиках // Epistemology & Philosophy of Science. 2019. №4. С. 8–20; Ковалев В.В., Дятлов А.В. Профессиональная культура преподавателей в условиях менеджериалистского управления (на примере вузов юга России) // Oriental Studies. 2024. №4. С. 849–869; 61. Вольчик В. В., Маслюкова Е. В. Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования и науки // Terra Economicus. 2019. №2. С. 146–162; Корытцев М.А., Ипатова А.В., Николаенко И.О. Интеграция вузов в контексте реформ высшего образования: европейский опыт и российская практика // Russian Journal of Economics and Law. 2019. №2. С. 1174–1183.

¹⁹⁷ Дьяченко Е.Л., Мироненко А.Ю. Академическое руководство через призму менеджериализма: связь между развитием вуза и научной специальностью ректора // Вопросы образования. 2019. №1. С. 138.

¹⁹⁸ Там же. С. 140–141.

¹⁹⁹ Там же. С. 156.

²⁰⁰ Там же. С. 140.

²⁰¹ Губа К.С., Соколов М.М., Цивинская А.О. Фиктивная эффективность: что на самом деле оценивал мониторинг эффективности образовательных организаций // Вопросы образования. 2020. №1. С. 99.

важных целей»)²⁰². Во-вторых, это отсутствие учета при оценке результатов вуза контекстуальных данных²⁰³. В-третьих, интерпретация некоторых индикаторов (например, «входного» типа) с т. з. достижения успеха или неуспеха не всегда однозначна²⁰⁴. Учитывая сказанное, исследователи делают вывод о неопределенности роли менеджеризма в случае примеров с высокой результативностью вузов²⁰⁵.

В. В. Вольчик, М. А. Корытцев и Е. В. Маслюкова обнаруживают, что менеджеризация высшего образования привела к возникновению институциональных ловушек²⁰⁶, к примеру, метрик²⁰⁷ и возрастающей бюрократизации²⁰⁸. Как способ преодоления пореформенных изъянов²⁰⁹ В. В. Вольчик указывает на замену вертикальных (спускаемых «сверху») метрик низовыми, создаваемыми профессиональным сообществом²¹⁰.

В исследованиях М. В. Курбатовой, С. Н. Левина и И. В. Доновой аналитике подвергаются предпосылки и последствия применения эффективных контрактов с преподавателями в вузах. С одной стороны, авторы отмечают существование двух разновидностей подобного (менеджеристского) инструмента: в первом (неменеджеристском) университет понимается как особая некоммерческая организация и в нем же учитывается творческая автономия сотрудников²¹¹; во втором (менеджеристском), получившем распространение в российской практике, происходит формальная регламентация деятельности ученых и

²⁰² Там же.

²⁰³ Там же. С. 105–106.

²⁰⁴ Там же. С. 102.

²⁰⁵ Там же. С. 103.

²⁰⁶ Вольчик В.В., Корытцев М.А., Маслюкова Е.В. Институциональные ловушки и новый менеджеризм в сфере образования и науки // Управленец. 2018. №6. С. 22.

²⁰⁷ Там же. С. 22.

²⁰⁸ Там же.

²⁰⁹ Вольчик В.В., Корытцев М.А., Маслюкова Е.В. Институциональные ловушки и новый менеджеризм в сфере образования и науки // Управленец. 2018. №6. С. 23.

²¹⁰ Вольчик В.В. Восхождение метрик // Terra EconoMicus. 2018. №4. С. 12–13.

²¹¹ Курбатова М.В., Левин С.Н. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2013. №1. С. 61–62.

преподавателей²¹². Прогнозируемое при распространении последней вариации снижение эффективности в деятельности высшего образования относительно бюджетных расходов²¹³ отмечается эмпирически в более поздних исследованиях²¹⁴. Хотя и с уточнением, что менеджеристская версия у данного управленческого инструмента привела к росту средних зарплат работников²¹⁵.

В. В. Ковалев и А. В. Дятлов для концептуализации воздействия реформ управления в высшем образовании на основе идеологии менеджеризма вводят понятие «менеджеристского инструмента»²¹⁶, а также через интерпретацию опросных данных от студенчества и преподавателей фиксируют ресурсную расточительность как следствие от возникших имитационных практик²¹⁷.

Подытоживая второй раздел в параграфе, перечислим полученные результаты: 1) исследователи отмечают риски при использовании инструментов управления на основе менеджеризма по причине количественного уклона последних; 2) полезность от применения управленческого инструментария на основе менеджеристского подхода не имеет убедительных подтверждений; 3) управление на основе менеджеризма способствует формированию институциональных ловушек и росту имитационных практик, что приводит к нивелированию слаженной деятельности акторов общественного сектора и может способствовать снижению качества создаваемых благ (к примеру, *качества образования*).

Тем не менее прежде чем перейти на финальный виток по спирали дискурсивного анализа, постараемся еще раз ответить на вопрос: *почему*

²¹² Там же. С. 61.

²¹³ Там же. С. 76–77.

²¹⁴ Курбатова М.В., Донова И.В. Провалы государства в реализации проекта эффективного контракта // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2022. №4. С. 62.

²¹⁵ Курбатова М.В., Донова И.В. Эффективный контракт в высшем образовании: замыслы и результаты // Высшее образование в России. 2023. №4. С. 37.

²¹⁶ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 77.

²¹⁷ Там же. С. 85.

именно концепт менеджеризма позволяет инициировать исследование такого предмета, как управление качеством образования в средней общеобразовательной школе?

В рассмотренных ранее исследованиях о тех или иных управленческих инструментах, применяемых в общеобразовательных организациях, последние идентифицируются как средства оценивания. Инструментарий для оценки эффективности и результативности стал не только одним из основополагающих компонентов в реформах на основе менеджеризма (того, что дозволительно в настоящем диссертационном исследовании именовать как «менеджеризм»)²¹⁸, но и важным шагом в реформировании школ как суммы институтов обучения и воспитания во всем мире. Рост механизмов по оцениванию в общем образовании связан как с массовизацией среднего образовательного звена²¹⁹, так и с устремлением спонсоров общеобразовательных организаций «обеспечить получение стоимости за вложенные деньги»²²⁰. Распространение подобного инструментария в развитых и развивающихся странах²²¹ способствует зарождению исследовательских проектов, которые направлены, к примеру, на выявление позитивных и негативных следствий от внедрения стандартизированных национальных тестирований²²². Таким образом (с учетом прежней степени вовлеченности Российской Федерации в международную реформационную волну по преобразованию госуправления)²²³, обнаружив присутствие инструментария оценивания и оптимизации на фундаменте квантификации в институтах общего

²¹⁸ Dahler-Larsen P. The Evaluation Society. Stanford: Stanford Business Books, 2011. P. 148.

²¹⁹ Новое в оценке образовательных результатов: Международный аспект / под ред. А. Литтл, Э. Вулф. М.: Просвещение, 2007. С. 6.

²²⁰ Там же. С. 7.

²²¹ Там же. С. 6.

²²² Там же. С. 11.

²²³ Малышева Е.П. Модели государственного управления в современной России: замыслы и реализация // История современности: информационные ресурсы, методы и исследовательские практики в России и за рубежом: доклады Международной научно-практической конференции, Москва, 28-29 ноября 2019 года. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2019. С. 265–269.

образования, допустимо предположить наличие именно менеджеризма как модели управления для управления качеством образования. Далее перейдем к финальному витку в анализе дискурса, обнажая пласт академической литературы о специфике менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе. Это позволит проявить искомую лакуну для концептуализации исследовательского предмета.

3. Воздействие менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе. Как таковых исследований либо менеджеризма в средней общеобразовательной школе (и в общем образовании вообще), либо изучения указанного института с применением менеджеристской концепции на российском эмпирическом материале не так много²²⁴.

Так в работах М. Н. Кожевниковой менеджеризация средней общеобразовательной школы и общего образования вообще рассматривается сквозь призму философской антропологии²²⁵. «Менеджеристской парадигме», способствующей смещению акторов с образовательного процесса на достижение измеримых результатов образования²²⁶, противопоставляется парадигма гуманистическая. Под последней подразумевается наследие идей, практик и методик классических и современных как мыслителей, так и практиков педагогики²²⁷. Постулирование подобной альтернативы относительно менеджеризма проблематично в том смысле, что удаляется от введенного выше различения формы и содержания образования²²⁸: управленческого каркаса и

²²⁴ Разумеется, есть и исключения: Вольчик В.В., Посухова О.Ю. Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей // Terra Economicus. 2017. №2. С. 122–138.

²²⁵ Кожевникова М.Н. Управление для «образования человека» и его применение в педагогическом образовании в гуманистической парадигме // Социум и власть. 2021. №3. С. 8.

²²⁶ Кожевникова М.Н. «Сопrotивляясь менеджеризму» – управление для творческого автономного рефлексивного учителя // Человек и образование. 2018. №2 С. 197.

²²⁷ Кожевникова М.Н. Судьба гуманистической парадигмы и новые идеи в образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. 2020. №4. С. 42–43.

²²⁸ Хотя в другом месте использование такой дихотомии имеется: «...недостаточно выработать модель, благоприятствующую формированию и росту педагога... для того, чтобы педагог состоялся, требуются и благоприятные условия» (Кожевникова М.Н. «Сопrotивляясь менеджеризму» – управление для

педагогической «материи»²²⁹. Как представляется, данный концептуальный пробел вызван не выбором научной дисциплины, а понятийным смешением менеджери́зма с неолиберализмом²³⁰. Если последний акцентирует внимание на ценностях, то первый постулирует вполне конкретные специфические организационные принципы²³¹.

В исследованиях Г. Гуровой и Н. Пиаттоевой тоже задействована концептуализация с помощью менеджери́зма для изучения пореформенного управления общеобразовательными школами в России. Притом, в отличие от предыдущего автора, упомянутый научный коллектив применяет непосредственно социологический инструментарий при проведении исследовательской работы. В работе о трансформации советского управления качеством образования для общеобразовательной сферы в модель современную один из полученных выводов обосновывает неполноту менеджери́зации²³². Иначе говоря, не все управленческие инструменты для средней общеобразовательной школы в частности и институтов общего образования в целом допустимо характеризовать как менеджеристские. Тем не менее внедрение, распространение и наращивание элементов менеджери́зма внутри общеобразовательной институциональной среды

творческого автономного рефлексивного учителя // Человек и образование. 2018. №2 С. 195). Но далее оно не реализуется в практических рекомендациях: «[при] подготовке управленцев образования требуется уделить внимание преодолению подходов объективизма» (Там же. С. 198). Иными словами, исследователь предлагает не реформацию внутри управления качеством образования и управления образованием вообще, а реформирование программ, практик и методик по обучению и воспитанию самих управленцев.

²²⁹ Конечное смещение акцентов в рассуждениях и при изучении управленческих реформ для школьного образования с управления на преподаваемые дисциплины, практики, методики и проч. характерно для отечественного дискурса с «прицелом» на критику образовательных реалий. К примеру: Донских О.А., Чешев В.В., Клисторин В.И., Логунова Л.Ю., Мартишина Н.И., Барбашина Э.В., Разумов В.И., Курленя К.М., Черных С.И., Заякина Р.А. Круглый стол «Ожидаемые результаты образовательной реформы» // Идеи и идеалы. 2023. №3-2. С. 436–455.

²³⁰ Циммерман Н.В., Кожевникова М.Н. Проблема гуманитарного оценивания в социально-эмоционально-этическом образовании // Science for Education Today. 2020. №6. С. 126–127.

²³¹ Постулирование «самых успешных практик» для организации управленческого процесса характерно для менеджеристской идеологии и, видимо, «досталось в наследство» менеджери́зму от корпуса идей из «принципов научного менеджмента» Ф.У. Тейлора: Shepherd S. Managerialism: an ideal type, *Studies in Higher Education*, vol. 43, no. 9, 2017. P. 1671.

²³² Gurova G. Soviet, post-Soviet and neo-liberal: Governing Russian schools through quality assurance and evaluation, *Policy Futures in Education*, vol. 16, no. 4, 2018. P. 410.

характерны не только для России²³³. Но за подобным универсальным лейтмотивом в школьных реформах по всему миру прояснен российский контекст. А именно: менеджеристские инструменты были призваны нивелировать образовательное неравенство, которое сформировалось после отказа от советской модели по управлению качеством образования²³⁴.

Также среди значимых достижений у представленных исследователей для диссертации следует указать разработки касательно *подотчетности* и *деконтекстуализации*.

С одной стороны, исследователи показывают, что подотчетность – это универсальный феномен в том смысле, в котором последний есть ориентация одних агентов на других при осуществлении собственной деятельности. Например, ориентированностью учителей и директоров школ на потребности учеников и их родителей, как было после отказа от советской модели управления и до принятия модели управления уже менеджеристского характера²³⁵. С другой, понятие подотчетности представлено скорее в контексте реформ на основе менеджеризма, т. е. как особого рода формализация во взаимоотношениях между организациями из общественного сектора с органами управления ими²³⁶.

Собственно, *деконтекстуализация – это следствие от введения подотчетности менеджеристского характера; иначе говоря, то, к чему приводит квантификация взаимодействий между агентами-производителями блага (организациями общего образования) и агентами-получателями произведенного продукта (даже не столько родителями и старшеклассниками, сколько компетентными органами, оценивающими и контролирующими через количественную отчетность от тех самых*

²³³ Gurova G., Piattoeva N., Takala T. Quality of Education and Its Evaluation: An Analysis of the Russian Academic Discussion, *European Education*, vol. 47, no. 4, 2015. P. 347.

²³⁴ Там же. P. 350.

²³⁵ Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 33, no. 3, 2021. Pp. 518–519.

²³⁶ Там же. P. 520.

производителей)²³⁷. В конечном счете данный феномен способствует: повышенному доверию числовым данным как результатам беспристрастных процедур²³⁸; росту подотчетности в институтах общего образования (учителей – директорам, директоров – муниципальным властям, муниципальных властей – региональным властным органам и т. д.)²³⁹; возникновению двух типов искажений информации (искажению как намеренному введению в заблуждение через манипуляцию с числами и искажению как чрезмерному «обеднению», «оскудению» и «нивелированию» контекстного, качественного и значимого содержания при производстве числовой отчетности)²⁴⁰. В целом деконтекстуализация порождает «парадокс чисел»: внедрение беспристрастных процедур на базе квантификации для получения объективных данных ведет к «затемнению» и «пристрастности» получаемой информации²⁴¹. Подобное деформирование коммуникаций между акторами из-за опосредования цифрами²⁴² можно описать с помощью понятия «имитационных практик»²⁴³.

Указанный эффект, связанный с превалированием количественных индикаторов над качественными реалиями, предлагается далее, уже при построении методологического конструкта, использовать для «калибровки» методов эмпирического анализа. А именно: *отвести качественным инструментам по сбору, обработке и описанию данных ведущую позицию относительно инструментария количественного характера.*

²³⁷ Gurova G., Camphuijsen M.K. School actors' enactment of a performative accountability scheme in Russia: tensions, dilemmas and strategies, *European Educational Research Journal*, vol. 19, no. 3, 2019. P.

²³⁸ Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 33, no. 3, 2021. P. 513.

²³⁹ Там же. P. 525.

²⁴⁰ Там же. P. 528.

²⁴¹ Piattoeva N., Boden R. Escaping numbers? The ambiguities of the governance of education through data, *International Studies in Sociology of Education*, vol. 29, no. 1–2, 2020. P. 14.

²⁴² Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 33, no. 3, 2021. P. 529.

²⁴³ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // *Вестник Института социологии*. 2023. №2. С. 71.

В работе Т. Ю. Ларкиной диагностирование менеджеристской модели в институтах общего образования тоже решается положительно²⁴⁴, но ставится под сомнение негативность воздействия последней²⁴⁵. Подобная интерпретация, как кажется, противоречит общему исследовательскому тренду (*менеджеризм скорее пагубен, чем полезен для институтов обучения и воспитания*), но на деле не контрастирует с последним. К примеру, «формализованные ритуалы», которые учителя используют в свою пользу²⁴⁶, вполне сочетаются с выводами из работы Н. Пиаттовой²⁴⁷, а также с понятием имитационных практик и их последствиями при менеджеристском управлении В. В. Ковалева и А. В. Дятлова²⁴⁸. Подобные уточнения позволяют и согласиться с тем, что менеджеризм – *не единственный фактор для формирования негативных эффектов* в школах, но и не исключать менеджеризацию из «проблемного перечня».

Подводя итоги по последнему разделу в параграфе, можно указать на главное: наличие внутри дискурса исследований об управлении на основе менеджеризма внутри общеобразовательных учреждений. Но представленные исследователи не проводят различия между средней общеобразовательной школой и иными институционально-образовательными уровнями, которые реализуются в организациях общего образования. Если принимать указанное различие, а также применять уточнения по территориальной локализации из предыдущих разделов, то становится возможным сформулировать диссертационный предмет так: *воздействие менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города*.

²⁴⁴ Ларкина Т.Ю. Трудовая полуавтономия российских учителей в забюрократизированной школе // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. №3. С. 139.

²⁴⁵ Там же. С. 141–142.

²⁴⁶ Там же. С. 146.

²⁴⁷ Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, vol. 33, no. 3, 2021. P. 520; Там же. P. 522.

²⁴⁸ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 71; Там же. С. 77.

Завершая параграф, подведем его исследовательские итоги. Во-первых, обосновано использование менеджеристской концептуализации при изучении пореформенного управления качеством образования для средней общеобразовательной школы в крупном городе. Во-вторых, через анализ материалов о менеджеризме как модели управления в вузах обнаружено воздействие на качество высшего образования скорее негативного характера. В-третьих, определена лакуна в дискурсе, которую допустимо теоретически и эмпирически заполнить с помощью диссертационного исследования по соответствующему предмету: воздействию менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

Далее соберем методологическую платформу и произведем на основе последней такую операционализацию, которая поможет сконструировать релевантные исследовательскому предмету эмпирические индикаторы.

1.2. Методологический конструкт исследования воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города

Предварительно рассмотрев дискурс об объекте исследования и наметив очертания исследовательского предмета, перейдем к построению собственной концепции. Подобную задачу выполним с помощью эвристического ресурса в лице методологического конструкта.

В рамках алгоритмизации проведения исследования по А. В. Лубскому первым делом осуществим выбор теоретического каркаса работы и приведем основания в пользу выбранной методологии²⁴⁹. Затем, на втором этапе, проведем операционализацию от выбранного объекта к выявленному предмету, чтобы представить последний в виде набора эмпирических индикаторов²⁵⁰. Далее перейдем к выбору методов для сбора данных²⁵¹.

Как методологическая платформа используется мульти-методология, сконструированная и адаптированная под специфические характеристики объекта, предмета и цели исследования. Притом неоинституционализм Д. Норта, Э. Остром и К. Менара в функциональном смысле выступает как ведущее звено по отношению ко всему концептуальному аппарату. Неоинституциональные идеи дополняют системная теория Н. Лумана и теория рационального выбора Дж. Коулмана. Собственно, материалом для операционализации выбраны: «управление качеством образования»; «средняя общеобразовательная школа»; «управление качеством образования в средней общеобразовательной школе»; «функциональные

²⁴⁹ Дятлов А.В., Ковалев В.В., Воденко К.В. Принципы написания и оценки научной состоятельности диссертаций // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2021. №6. С. 289.

²⁵⁰ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Диссертация как научно-квалификационная работа: реализация алгоритма замысла соискателя // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2020. №6. С. 289.

²⁵¹ Дятлов А.В. Квалификационные признаки научной состоятельности диссертации: наличие внутреннего единства // Гуманитарий Юга России. 2023. №2. С. 162.

компоненты в образовательном процессе»; «менеджеристская модель управления»; «крупный город»; «качество образования»; «воздействие менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города».

Перед тем как приступить к операциям с заявленной понятийной последовательностью, вернемся к обоснованию, описанию и инструментализации исследовательской методологии. Разберем функциональное назначение для используемых концептов. Но прежде приведем доводы в пользу многомерности платформы²⁵².

Выбор в пользу мульти-методологии обоснован, с одной стороны, спецификой современного научного дискурса и, с другой, параметрами предмета в диссертационном исследовании. Так, подчеркивая актуальность плюрализма в социологии²⁵³, П. Штомпка указывает на выбранную исследователем проблему как критерий отбора теорий и методологических парадигм; притом выбор следует делать не в сторону одного теоретического основания, но в пользу всех доступных для раскрытия проблематики²⁵⁴. Особенно при умножающейся сложности современности²⁵⁵. Актуализация мульти-методологической практики еще более заметна в исследованиях по управлению социально-экономическими системами²⁵⁶. Такие авторы, как М. Джексон и Дж. Мингерс, задали направление на разработку, обсуждение и использование множественных методологий при изучении управленческих решений (operational research)²⁵⁷. Но во всем многообразии

²⁵² Лубский Р.А. Российская государственность: многомерный методологический конструкт трансдисциплинарного исследования // Социальная политика и социология. 2014. №3. С. 102–108.

²⁵³ Штомпка П. Одна социология или много? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2009. №4. С. 38.

²⁵⁴ Там же. С. 38–39.

²⁵⁵ Там же. С. 47.

²⁵⁶ Збрищак С.Г. Эволюция системного мышления: от «жесткого» к «мягкому» // Системный анализ в проектировании и управлении: Сборник научных трудов XXII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22-24 мая 2018 года. Том Часть 1. СПб.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2018. С. 189–190.

²⁵⁷ Henaio F., Franco L.F. Unpacking multimethodology: Impacts of a community development intervention, European Journal of Operational Research, vol. 253, no. 3, 2016. P. 681.

мульти-методологических стратегий наиболее предпочтительным представляется именно подход Дж. Мингерса, который обозначен М. Джексоном как «империалистический»: применение нескольких теоретических подходов при доминировании одного, определенного²⁵⁸. Подобная предпочтительность возникает для избегания эклектичности исследования²⁵⁹ и достигается через структурирование когнитивных (концептуальных, методологических) инструментов. Со стороны же специфики исследовательского предмета выбор множественной методологии обоснован эмпирической сложностью последнего.

Для успешной операционализации последнего следует привлечь подходы, зарекомендовавшие себя ранее при изучении объекта, т. е. управления качеством образования внутри средней общеобразовательной школы (и вообще институтов образования). А это: неоинституциональная традиция²⁶⁰, теория рационального выбора²⁶¹ и системная теория²⁶².

Исследовательская работа на основе неоинституционализма предполагает, что социальные институты рассматриваются как набор из формальных и неформальных «правил игры»²⁶³. Сами институциональные структуры отличаются от частных учреждений и общественных организаций²⁶⁴. Притом главным образом институты направлены на сокращение неопределенности в человеческих взаимодействиях²⁶⁵. Подобные установки есть в различных версиях неоинституциональной

²⁵⁸ Jackson M. The multi-methodology debate: a response to Harwood, *Journal of the Operational Research Society*, vol. 62, no. 4, 2011. P. 811.

²⁵⁹ Дятлов А.В. Квалификационные признаки научной состоятельности диссертации: наличие внутреннего единства // *Гуманитарий Юга России*. 2023. №2. С. 159.

²⁶⁰ Павленко К.В. Неоинституциональный подход к оценке качества образования в вузе // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2010. №1. С. 90–100.

²⁶¹ Лоскутова И.М. Образование как вид инвестиций в человеческий капитал в обществе риска // *Преподаватель XXI век*. 2012. №3. С. 384–391.

²⁶² Ивахненко Е.Н. Отечественное образование как система и объект управления // *Высшее образование в России*. 2018. №8-9. С. 9–23

²⁶³ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. С. 17.

²⁶⁴ Там же. С. 19–20.

²⁶⁵ Там же. С. 21.

традиции²⁶⁶ (в частности) и институциональных методологий (вообще)²⁶⁷. Непосредственным же концептом Д. Норта, используемым далее, выступает институциональное неравновесие. Под последним понимается ситуация рассогласования формальных и неформальных норм, возникающая из-за дискретных изменений институтов (например, при реформах), направленных на изменение правовой базы (совокупности формальных правил); а т. к. данный процесс зачастую оставляет нетронутыми иные (неформальные) правила, практики и отношения (или порождает незапланированные неформальные «артефакты», такие как имитационные практики)²⁶⁸, приводя их к конфликту с новыми формальными механизмами²⁶⁹. Предположительно, это происходит и в средней общеобразовательной школе после реформирования на основе менеджизма как модели управления.

Вовлечение концептов Э. Остром обусловлено тем, что конечный продукт от деятельности средней общеобразовательной школы как института характеризуется через понятие общественного блага или ресурса общего пользования. В настоящем исследовании под ним понимается определение М. Олсона²⁷⁰: товар (или услуга), который может потребляться любым членом группы (сообщества и т. д.)²⁷¹. Наиболее известная работа Э. Остром как раз посвящена изучению институционального строительства для эффективного пользования общественными благами²⁷². Несмотря на то, что по преимуществу в исследовании проводится анализ институтов,

²⁶⁶ Кузнецов А.М. «Новый институционализм»: взгляд через призму дискурсивного анализа // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. 2014. №4. С. 219.

²⁶⁷ Тамбовцев В.Л., Рождественская И.А. Государственное и муниципальное управление как объект институционального анализа // Terra Economicus. 2025. №1. С. 12.

²⁶⁸ Там же. С. 10–21.

²⁶⁹ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. С. 118.

²⁷⁰ Сухарев О.С. Институциональный анализ производства общественных благ // Terra Economicus. 2013. №1. С. 66.

²⁷¹ Олсон М. Логика коллективных действий. Общественные блага и теория групп. М.: Фонд экономической инициативы, 1995. С. 12.

²⁷² Остром Э. Управляя общим: эволюция институтов коллективной деятельности. М.: ИРИСЭН, Мысль, 2010. С. 21.

сконструированных для управления ресурсами природного происхождения²⁷³, самим автором допускается и более широкая трактовка²⁷⁴. К примеру, пожарная охрана, полицейская служба, а также предоставление образования (начального, среднего, высшего и проч.) тоже допустимо отнести к ресурсам общего пользования²⁷⁵.

Завершая «вплетение» неоинституциональных компонентов в общую методологическую композицию, обозначим место идей К. Менара для диссертационного исследования. Развивая теоретические разработки Э. Остром²⁷⁶, французский экономист предлагает выделять институты мезо-уровня как «промежуточное звено между уровнем, на котором определяются общие правила и права... и уровнем организационных механизмов»²⁷⁷. Иными словами, концепт К. Менара позволяет «достроить» понятие средней общеобразовательной школы до «эталонного» понимания института как суммы формальных и неформальных норм.

Продолжим построение методологического фундамента элементами из теории рационального выбора как ресурсного подхода Дж. Коулмана. В отличие от далее задействованной системной теории Н. Лумана, идеи американского исследователя имеют большую согласованность с неоинституциональным проектом²⁷⁸, а также ранее использовались при анализе менеджеризации²⁷⁹. Для диссертации значимы, с одной стороны, некоторые элементы из теории рационального выбора, а также ряд выводов

²⁷³ Там же. С. 22.

²⁷⁴ Там же. С. 24–25.

²⁷⁵ Майбурд Е.М. Проблемы экономики коллективных действий // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2015. №10. С. 117–128.

²⁷⁶ Круглова М.С. Теория институционального дизайна: от поиска идеальных институтов к работам Блумингтонской школы // Terra Economicus. 2018. №4. С. 24.

²⁷⁷ Menard C. Research frontiers of new institutional economics, RAUSP Management Journal, vol. 53, no. 1, 2018. P. 8.

²⁷⁸ Коулман Дж. Экономическая социология с точки зрения теории рационального выбора // Экономическая социология. 2004. №3. С. 35.

²⁷⁹ Дятлов А.В., Ковалев В.В., Асланов Я.М. Методологический конструкт исследования менеджеристских инструментов обеспечения эффективности муниципального управления // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2021. №4. С. 23–35.

из эмпирического изучения Дж. Коулманом американской средней общеобразовательной школы.

В контексте диссертации важной представляется дихотомия контроля и доверия, введенная исследователем. Имеется в виду, что для взаимодействий между агентами в некоторых институтах выгоднее снижать контроль над располагаемыми ресурсами для повышения отдачи от их использования²⁸⁰. Но сокращение контроля предполагает доверие к другим акторам и институту в целом²⁸¹. Подобная *созависимость доверия и контроля* позволяет сформировать критерий успешности для любых институциональных преобразований: *если в ходе реформ усиление контроля ведет к снижению доверия между акторами и к реформируемому институту, то такую инновацию следует признать неуспешной*. Также стоит заметить, что дихотомия доверия и контроля уже применялась при изучении развития общеобразовательного российского пространства²⁸².

Другим значимым концептуальным инструментом, извлеченным из теоретического проекта Дж. Коулмана, представляется идея времени как важнейшего ресурса в институтах обучения и воспитания. Несмотря на то, что исследование социолога об американской средней общеобразовательной школе было посвящено низкой роли материальной базы в достижении высоких образовательных результатов по сравнению с социальным капиталом, не менее важным фактором обозначалось и *время*²⁸³. Подобный вывод стал концептуальной основой для современных исследований школы и качества образования²⁸⁴. Аналогично и в рамках

²⁸⁰ Коулман Дж. Экономическая социология с точки зрения теории рационального выбора // Экономическая социология. 2004. №3. С. 41.

²⁸¹ Коулман Дж. Введение социальной структуры в экономический анализ // Экономическая социология. 2009. №3. С. 35.

²⁸² Болотов В.А. Доверие и контроль в российском образовании // Тенденции развития образования. Право и свобода в образовании: Материалы XIX ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 17-19 марта 2022 года. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2023. С. 27.

²⁸³ Coleman J.S. Equality of Educational Opportunity, Equity & Excellence in Education, vol. 6, no. 5, 1968. P. 27.

²⁸⁴ Kraft M.A., Novicoff S. Time in School: A Conceptual Framework, Synthesis of the Causal Research, and Empirical Exploration, American Educational Research Journal, vol. 61, no. 4, 2024, pp. 724–766.

диссертации значение времени как ключевого ресурса для полноценного учебно-воспитательного процесса (и, собственно, институтов обучения и воспитания вообще) сохраняется.

Перейдем к финальному пункту в создании методологических основ для диссертационного исследования – идеям Н. Лумана из работы «Ребенок как среда воспитания».

В собственной социологии образования немецкий социолог фиксирует рождение и развитие современных педагогических практик, а также старт институционализации воспитания и обучения в начале XVIII в.²⁸⁵ Появление подобных новых форм исследователь связывает с переходом к внесловному восприятию ребенка²⁸⁶, а также с изобретением книгопечатания: «[до книгопечатания учение] мыслилось как процесс передачи. Обучение было механическим поглощением... а понимание выученного было позднейшей наградой и свидетельством зрелости... [всеобщий доступ к печатным книгам изменил преподавание, ведь теперь оно] может развивать способности к самообучению и потом рассчитывать на них... [преобразованная в связи с этим] педагогика больше не измеряется тем, как учебный материал переходит в головы детей, но тем, как развивается способность к обучению. "Натаскивание" попадает в опалу. Школа теперь нужна как институт образования и формирования личности (Bildungsinstitution)»²⁸⁷.

Далее Н. Луман объясняет феномен воспитания (образования, обучения) через кибернетический концепт «черного ящика»: «воспитание стоит перед проблемой... что оно не может сделать то, что хочет. Ему приходится иметь дело с... системами, которые делают только то, что делают [т. е. с детьми]... речь идет не о тривиальных машинах... но о самореферентных машинах, которые... сами определяют, из чего им

²⁸⁵ Луман Н. Ребенок как среда воспитания. М.: Издательство ПСТГУ, 2023. С. 23.

²⁸⁶ Там же. С. 23–24.

²⁸⁷ Там же. С. 56–57.

исходить [и как поступать]»²⁸⁸. И даже когда преподаватель действует строго определенным образом и незамедлительно реагирует на поведение воспитанника, все равно «всякий контроль предполагает и контроль со стороны контролируемого»²⁸⁹. Ребенок как среда обучения при всех усилиях и устремлениях педагога не сможет превратиться из самореферентной машины в тривиальную, дающую «правильные» ответы на учительские вопросы²⁹⁰. Затем, благодаря новоевропейским романам о воспитании, складывается естественная системная установка в педагогической науке. А именно: в педагогической практике преподаватель, нацеливаясь на переживания ребенка при определенном поведении²⁹¹, через процедуры селекции (запреты, акценты и др.)²⁹² способствует формированию (*образованию* как единству воспитания и обучения)²⁹³ из ребенка взрослого, способного к самостоятельности на жизненном пути²⁹⁴.

Приведенные положения из системного подхода Н. Лумана к образованию позволяют усилить методологические основания по следующим позициям: 1) образовательная деятельность, находящаяся в центре управления качеством образования, с необходимостью включает и обучение, и воспитание; 2) реконструкция педагогической науки и практики позволяет занять мета-позицию²⁹⁵ в отношении как к классической, так и к современной традициям внутри образования; 3) различие эффектов от обучения системы при постулировании ее либо как тривиальной, либо как самореферентной с помощью рассуждения по аналогии может быть перенесено и в изучение последствий от институциональных реформ.

²⁸⁸ Там же. С. 30–31.

²⁸⁹ Там же. С. 31.

²⁹⁰ Там же. С. 35.

²⁹¹ Там же. С. 44.

²⁹² Там же. С. 54.

²⁹³ Там же. С. 19–20.

²⁹⁴ Там же. С. 21.

²⁹⁵ Маралова Е.А. Интерпретация эффектов и совершенствование постдипломного образования педагогов // Интеграция образования. 2003. №4. С. 47.

Итак, после развертывания трех столпов в собственной мульти-методологии, перейдем к операциям в обозначенном понятийном ряду. Начнем с понятия исследовательского объекта: «управление качеством образования в средней общеобразовательной школе». Притом заранее концептуально рассечем его на две составные части: «управление качеством образования» и «средняя общеобразовательная школа». Начнем с первой понятийной половины; но, учитывая содержательную принадлежность управления качеством образования к, собственно, управлению качеством²⁹⁶ как таковому, при проведении операций обратимся прежде всего к последнему, родовому, понятию.

При прояснении значения такой терминологической конструкции, как «управление качеством», представляется малополезным производить повторное «дробление», уже на «управление» и «качество». Оба термина, полученные в результате гипотетического «раздвоения», не проявят собственного значения по причине того, что обретают смысловое наполнение только в определенном контексте. Например: «качество товара»²⁹⁷, «качество жизни»²⁹⁸, «качество ресурса»²⁹⁹, «качество института»³⁰⁰, «качество опросных данных»³⁰¹, «качество управления»³⁰², «качество образования»³⁰³ и другие комбинации серьезно варьируются в собственном семантическом значении. И, по существу, не имеют друг с

²⁹⁶ Щепакин М.Б., Басюк А.С., Янова В.В. Управление качеством. Ростов-на-Дону: Феникс; Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2014. С. 142.

²⁹⁷ Зардов Р.С. Общая характеристика гарантий качества товара // Журнал российского права. 2021. №3. С. 64.

²⁹⁸ Косенкова О.И., Макарова В.И. Проблема качества жизни в современной медицине // Экология человека. 2007. №11. С. 31.

²⁹⁹ Березкин В.Ю. Исследование и картографирование качества ресурса геологического пространства в районе бассейна р. Бодрак (горный Крым) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2005. №1. С. 54.

³⁰⁰ Тамбовцев В.Л. Измерение институтов: что бы это значило? // Журнал экономической теории. 2021. №2. С. 202.

³⁰¹ Отчет рабочей группы ААРОР о неслучайных выборках: июнь 2013. Американская ассоциация исследователей общественного мнения. М.: Общероссийский общественный фонд «Общественное мнение», 2016. С. 136.

³⁰² Стегний В.Н., Пучков А.А. Конфликтность как характеристика качества управления образовательным процессом // Высшее образование в России. 2012. №5. С. 122.

³⁰³ Специфика употребления и понимания качества образования будет раскрыта ниже.

другом ничего общего, кроме одного слова в записи составного термина. Поэтому для проведения операций с управлением качеством необходимо обнаружить ранее задействованные определения в исследовательских и нормативных текстах.

Приступая к поиску дефиниций для управления качеством в специализированной литературе, обнаруживается имплицитное использование данного понятия. Например, в монографии «Качество образования: инновационные тенденции и управление»³⁰⁴, содержащей соответствующую главу, предлагается такое определение: «[управление качеством (в институтах образования) – это] комплексный, целенаправленный, скоординированный процесс воздействия как на образовательный процесс в целом, так и на его основные элементы с целью достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов необходимым требованиям, нормам, стандартам и ожиданиям»³⁰⁵. Но подобная дефиниция практически не отличима от понятия управления как такового³⁰⁶. Из-за такого совпадения необходим иной путь для успешной операционализации управления качеством.

Учитывая значимость контекста для понятий вроде «качества» или «управления», попробуем выявить контекстуальные особенности для употребления термина «управления качеством» в приведенной монографии. К примеру, в последней указывается, что на сегодняшний день управление качеством (образования и не только) в мире и в России основывается на концепции *total quality management*³⁰⁷. По ней предполагается, что качество «является величиной измеряемой... соответствие продукта предъявляемым

³⁰⁴ Панасюк В.П., Третьякова Н.В. Качество образования: инновационные тенденции и управление. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. 201 с.

³⁰⁵ Там же. С. 88.

³⁰⁶ Антипов А.Г., Антипов К.А., Алтынцева Е.А. Теоретический подход к анализу социального управления // Вестник Вятского государственного университета. 2012. №4. С. 83.

³⁰⁷ Панасюк В.П., Третьякова Н.В. Качество образования: инновационные тенденции и управление. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. С. 115.

к нему требованиям может быть выражено... цифровыми значениями»³⁰⁸. Для управления таким измеримым качеством³⁰⁹ по международному стандарту ISO 9001:2000, основанному на данной концепции³¹⁰ и введенному в российскую нормативную базу³¹¹, требуется создание «документированной системы управления, ориентированной на качество»³¹². Описываемая модель, вне ее частного приложения к образованию, оформилась в трудах В. Шеварта и В. Э. Деминга³¹³ об улучшении производственных процессов на индустриальных предприятиях. В так понятом управлении качеством для производимой продукции вводится терминология «поставщиков» и «клиентов»³¹⁴, ведь первый шаг для применения данной управленческой схемы – это «перевести [запросы и предпочтения потребителей] в характеристики продукта, которые можно измерить»³¹⁵. После принятия решений о стандартах и инструментах оценивания стандартизированной продукции предполагается внедрение процесса по постоянному улучшению деятельности³¹⁶ и формирования мотивации к участию в повышении качества продукции³¹⁷.

Тем не менее, подходя к завершению операций над выбранным понятием, необходимо указать, что и в советский период существовало свое собственное управление качеством. Но тогда отсутствовала логика клиентоориентированности, т. к. и производителем, и потребителем продукта был один-единственный субъект: «стандартизация являлась *государственным заказом*, за качество товаров несло ответственность не

³⁰⁸ Жиркова З.С. Управление качеством образования. СПб.: Научные технологии, 2022. С. 36.

³⁰⁹ См. на вводимую ниже дихотомию «качество как состояние» / «качество как измерение».

³¹⁰ Там же. С. 35–36.

³¹¹ Панасюк В.П., Третьякова Н.В. Качество образования: инновационные тенденции и управление. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. С. 97.

³¹² Жиркова З.С. Управление качеством образования.. СПб.: Научные технологии, 2022. С. 44.

³¹³ Бослаф С. Статистика для всех. М.: ДМК Пресс, 2015. С. 363.

³¹⁴ Панасюк В.П., Третьякова Н.В. Качество образования: инновационные тенденции и управление. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. С. 84.

³¹⁵ Бослаф С. Статистика для всех. М.: ДМК Пресс, 2015. С. 364.

³¹⁶ Жиркова З.С. Управление качеством образования.. СПб.: Научные технологии, 2022. С. 54.

³¹⁷ Панасюк В.П., Третьякова Н.В. Качество образования: инновационные тенденции и управление. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. С. 139–140.

*только предприятие, но и государство в целом»*³¹⁸. В свою очередь ориентация на единичного потребителя – основание для описанной ранее модели: «[при таком управлении качеством последнее] определяется с позиции покупателя; высококачественный продукт удовлетворяет потребительским нуждам и предпочтениям... В здравоохранении это может означать визит к доктору, который удовлетворит жалобы пациента»³¹⁹.

Таким образом, различные модели управления качеством (в образовании и в других сферах) формировались как в рыночных, так и в нерыночных экономиках. Оба модельных варианта исходят из индустриальной организации труда как эталона, в чистом виде производственной деятельности человека, управленческие наработки для которой могут быть распространены на другие сферы. Объединяет представленные вариации управления качеством возможность использования количественных данных, экспертных разработок и научных математизированных концептов³²⁰. По сути, обе модели допустимо представить как два вида из одного рода, а именно *технократии* (технократизма, технократического управления, правления технократов). В основе последней лежит общее представление о том, что «индивиды, обладающие специальными знаниями и компетенциями, смогут принимать более эффективные [лучшие, обоснованные, качественные] решения, чем народные избранники [или сообщество], не имеющие... специализации»³²¹.

В таком случае для управления качеством вообще (без либо имплементации в общественный или частный экономический сектор, либо указания на тип производства – услуг, товаров или общественных благ) можно сформулировать такую дефиницию: [управление качеством – это]

³¹⁸ Валиева А.В. Конструируя постсоветское: управление качеством как рецепция технологии стандартизации в советский период // Национальная Ассоциация Ученых. 2015. №4-6. С. 143.

³¹⁹ Бослаф С. Статистика для всех. М.: ДМК Пресс, 2015. С. 364.

³²⁰ Якунин В.И. Политика и социум: перспективы нового технократизма // Политическая наука. 2016. Спецвыпуск. С. 246.

³²¹ Понамарев А.Б. Технократизм в государственном и муниципальном управлении: опыт реализации и перспективы применения в России // Caucasian Science Bridge. 2022. №2 С. 72.

реализация технократических установок в социальных институтах, предполагающая внедрение формализованных стандартов и производных от них инструментов оценки и контроля с целью улучшить производство некоторого продукта. Теперь дополним указанное определение институциональной спецификой, завершив операции с первым понятием в цепи операционализации.

Управление качеством образования – это реализация технократических установок в институтах обучения и воспитания, предполагающая внедрение формализованных стандартов и соответствующих им инструментов оценки и контроля с целью улучшить производство образовательного блага.

Перейдем к операциям над понятием средней общеобразовательной школы. Для того обратимся к российской нормативно-правовой базе и варианту неинституционализма К. Менара. Среднее общее образование, обращаясь к последней редакции (от 28.02.2025) ФЗ №273 «Об образовании», представляет собой один из уровней общего образования, который имеет целевую направленность на «формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору»³²². Но для оформления выбранного понятия нельзя остановиться на данном этапе.

Необходимость продолжить операции обусловлена двумя соображениями. Во-первых, остановившись на понимании института как единства формальных и неформальных правил, составление выбранного понятия исключительно из правовых компонентов – некорректное решение.

³²² Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 28 февраля 2025 г.) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 1 апреля 2025 г.).

Ведь теряется неправовая «изнанка» в функционировании институциональной единицы. Во-вторых, для исследования выбрана именно средняя общеобразовательная школа, которая не может быть полностью приравнена к понятию «среднее общее образование» или к организации или институту, предоставляющему среднее общее образование. Ведь и организации среднего профессионального образования также предоставляют и среднее общее образование³²³. Поэтому требуются дополнительные концептуальные усилия, чтобы отграничить среднюю общеобразовательную школу от других институтов обучения и воспитания. Для того и применим концепт мезо-института К. Менара.

В соответствии с идеями французского экономиста между микро- и макро-уровнями в институциональных структурах (от формальных норм «наверху» к конкретным взаимодействиям внутри организаций «внизу») можно выделить промежуточный уровень: мезо-уровень. В таком случае, имплатируя концепт К. Менара, допустима подобная концептуализация: *между средним общим образованием как формальным институтом (макро-уровень) и общеобразовательными школами (микро-уровень) располагается средняя общеобразовательная школа: институт мезо-уровня, адаптирующий формализованные нормативные установки к работе в конкретных учреждениях*³²⁴.

Концепт институционального мезо-уровня позволяет устранить еще и отмеченную выше расплывчатость дефиниций и демаркаций для российских школьных учреждений внутри исследовательского поля³²⁵. *Школа как «поставитель» начального общего образования, как «производитель» основного общего образования и как «посредник» при*

³²³ Там же.

³²⁴ Круглова М.С. Теория мезо-институтов Клода Менара и ее использование в институциональном дизайне // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2018. №3. С. 51–52.

³²⁵ Власова Т.А. Открыть «черный ящик»: возможности этнографических методов в социологии образования. How to do Educational Ethnography / edited by Geoffrey Walford. L.: Tufnell Press, 2008. 186 p. ISBN 1872767 923 // Журнал исследований социальной политики. 2011. №4. С. 550.

получении среднего общего образования – это не одно и то же институциональное «лицо» (несмотря на то, что это вполне может быть одна и та же организация, а также на то, что иные исследователи рассматривают школу как один неделимый институт)³²⁶. В контексте диссертации интерес представляет вполне конкретный «режим функционирования» общеобразовательных организаций – именно как средней общеобразовательной школы, обеспечивающей обучение и воспитание обучающихся в 10-11-х классах. А также интересна та модель управления качеством образования, которая применяется конкретно для данного института. Вместе с тем такая концептуализация позволяет «подсветить» промежуточное положение для средней общеобразовательной школы в т. ч. между другими институтами обучения и воспитания – между основным общим (5-9-е классы) и высшим образованием.

И, в конце концов, теоретический инструментарий К. Менара также помогает произвести требуемую «тонкую настройку» методологической платформы при переходе к эмпирическому исследованию. А именно: обеспечить выявление того, принимают ли акторы проведенные управленческие реформы³²⁷. Ведь на указанном институциональном уровне происходит восприятие агентами новых формальных правил и их «подгонка» под неформальные аспекты. Если адаптация введенных норм к неизменным рабочим условиям и неформальным параметрам приводит к имитационным практикам с прочими «провалами реформ», то следует признать неудовлетворительность пореформенной модели управления. Но прежде завершим операции с указанным понятием.

Средняя общеобразовательная школа – это мезо-институт, адаптирующий правила и инструменты из формального института

³²⁶ Микиденко Н.Л., Сторожева С.П. Общественная ценность культуры доверия в школьном образовании // Перспективы науки и образования. 2025. №1. С. 366.

³²⁷ Круглова М.С. Теория мезо-институтов Клода Менара и ее использование в институциональном дизайне // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2018. №3. С. 52–53.

среднего общего образования для обеспечения обучения и воспитания в общеобразовательных учреждениях.

Теперь осуществим синтез обеих выше полученных дефиниций для того, чтобы сформировать понятие исследовательского объекта.

Управление качеством образования в средней общеобразовательной школе – это государственная деятельность по повышению качества образования в среднем общем образовании, осуществляемая посредством внедрения технократических установок в общеобразовательные учреждения.

Прежде чем начать операции над понятием исследовательского предмета, обратимся к промежуточному конструкту: «функциональные компоненты в образовательном процессе». Такая переходная конструкция необходима, чтобы не оставить в стороне от диссертационного исследования по управленческой тематике педагогический компонент, наиболее благоприятному раскрытию которого должно способствовать управление качеством образования. Для прояснения понятийного содержания воспользуемся несколькими концептуальными основаниями.

Во-первых, ранее упомянутые теоретические изыскания Н. Лумана позволяют, заняв мета-позицию к широкому педагогическому дискурсу, выявить цель школы как института обучения и воспитания – формирование личности³²⁸. Притом такое совершенствование индивида предполагает одновременно и воспитание, и обучение³²⁹. Во-вторых, обнаруживаемые Е. Н. Роготневой общие утопические источники при формировании педагогического дискурса³³⁰ позволяют рассмотреть разные традиции в педагогике как части из единого дискурсивного пространства. В-третьих, И. П. Смирнов при сводном анализе фундаментальных исследований

³²⁸ Рысакова П.И. Концепция воспитания Н. Лумана: системно-функциональный подход // Социологические исследования. 2008. №2. С. 142.

³²⁹ Луман Н. Ребенок как среда воспитания. М.: Издательство ПСТГУ, 2023. С. 5.

³³⁰ Роготнева Е.Н. Утопический генезис образования // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. 2010. №6. С. 139.

образования приходит к заключению, что при всем многообразии традиций в педагогике многие из них перекликаются или даже дублируются³³¹. Указанные основания позволяют обратиться к педагогической мысли как к целостному дискурсу и не делать акцент на одной-единственной теории или школе. Иначе говоря, занять мета-позицию к этому семантическому пространству о целенаправленном формировании личности.

Так в развитии отечественной образовательной мысли следует отметить влияние гуманистической традиции³³². Притом последняя понята не просто как ориентация на потребности ребенка, но как требование увеличить долю неформальных, неформализованных и нестандартизированных взаимодействий внутри образовательного процесса³³³. Иными словами, отечественный гуманизм манифестирует необходимость высвобождения времени педагогов и обучающихся на непосредственный контакт друг с другом. Схожие тенденции можно обнаружить в критической педагогике из западной традиции – обращение внимания на необходимое сокращение формализации и бюрократизации³³⁴. Аргументация в пользу алгоритмизации (стандартизации, формализации, технизации) образовательного процесса для педагогического дискурса скорее исключение, нежели правило³³⁵. Зачастую последняя вызывает в профессиональном сообществе из *любой* страны негативные отклики³³⁶.

Наличие относительного равновесия между различными традициями и концепциями в педагогическом дискурсе вокруг желательности

³³¹ Смирнов И.П. Педагогическая наука России: истории – много, стратегии – нет // Образование и наука. 2019. №3 С. 159–160.

³³² Кожевникова М.Н., Скурская Н.В. Направление социально-эмоционально-этического образования в свете российской педагогической традиции // Проблемы современного образования. 2022. №3. С. 67.

³³³ Степанова И.В. Теория «свободного воспитания»: из прошлого в будущее // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. №6. С. 162.

³³⁴ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Симптом системного заболевания // Вопросы образования. 2007. №4. С. 111–112.

³³⁵ Например, см. в: Городович О.В. Влияние бихевиористского подхода к сознанию на этику образовательных практик // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. №65. С. 70–78.

³³⁶ Например, см. в: Madsen M., Lunde I.M., Piattoeva N., Karseth B. Introduction: time and temporality in the datafied governance of education, Critical Studies in Education, vol. 62, no. 2, 2025, pp. 109–125.

сокращения, изъятия или упразднения формализованных компонентов нивелируется следующим вопросом: а что считать формализацией в обучении и воспитании? К примеру, в человекоцентрированной педагогике формализованным представляется т. н. «традиционный тип обучения» с лекциями, внешним оцениванием учащихся, едиными программами, тестами и акцентированием запоминания, а не развития способностей³³⁷. Зачастую критика в подобном русле расширяется до всей классно-урочной системы как таковой³³⁸, а также до любой технократической (например, рыночной) модели управления качеством образования³³⁹.

В связи со сказанным следует постулировать проницаемость границы между тем, что можно обозначить гуманистическим и рутинным компонентами в реализации образовательного процесса. Отметим, что первый как непосредственно направленный на созидание личности обучающегося, а второй – способствующий осуществлению первого. В конечном счете дискуссии в педагогике допустимо свести к поиску баланса между функциональными элементами для сохранения учебно-воспитательного единства³⁴⁰. Ведь во многом рост формализации начинается там, где воспитание изымается из процесса образования³⁴¹ или проходит чрезмерную регламентацию³⁴². Подтверждение подобному выводу можно найти и вне непосредственно педагогического дискурса³⁴³.

³³⁷ Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2025. С. 86–87.

³³⁸ Смирнов И.П. Контекстный метод академика Вербицкого: возможна ли революция в дидактике? // Образование и наука. 2021. №4. С. 110.

³³⁹ Никоненко С.В. Бертран Рассел об образовании: эмпирическая теория единства обучения и воспитания // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2022. №3-2. С. 44.

³⁴⁰ Гукаленко О.В. Наследие К.Д. Ушинского и современность // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. №2. С. 41.

³⁴¹ Хагуров Т.А. Как влияют цели образования на социальную динамику // Народное образование. 2014. №5. С. 74.

³⁴² Смирнов И.П., Кратки О. Инновации в профессиональном образовании: контекстуальное определение и критериальная оценка // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. №3. С. 11.

³⁴³ Например, см. в: Томпсон К. Мартин Бубер // Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи / под ред. Дж. А. Палмера. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. С. 395–396; Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить // Идеал: Собрание сочинений Т. 3 / Э.В. Ильенков. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2020. С. 385.

Прежде чем остановиться на введенной дихотомии, подробнее охарактеризуем каждый элемент в данной функциональной паре. *Под рутинным функционалом понимается сопутствующая достижению цели обучения и воспитания, инструментальная и «техническая», сторона образовательного процесса:* ведение отчетностей, осуществление сообщения с внешними инстанциями, участие в объективированных формах оценивания (т. е. унифицированных экзаменационных мероприятиях), исполнение внеучебных и невоспитательных функций (различные поручения и требования от учредителей, например, муниципалитета) и т. д. Иными словами, перечень мероприятий и процедур, напрямую не связанных с образованием как таковым, но формирующий (материальные, финансовые, хозяйственно-бытовые, нормативные, социетальные и т. д.) условия для обеспечения выполнимости учебно-воспитательных задач.

В свою очередь, *под гуманистическим функционалом подразумеваются непосредственные действия, напрямую ориентированные на воспитание и обучение, т. е. на достижение педагогической / образовательной цели (формирования личности обучающегося).* К ним можно отнести: применение педагогических методик и технологий; обрамление взаимодействий учителя и ученика той или иной концептуальной структурой (например, классно-урочной или вариацией либертарного образования); неформальное общение ученика и учителя; включение учителя и ученика в жизнь школы как сообщества и т. п. Некоторые элементы в данном функционале следует отождествить с *неявным знанием* – не поддающемуся внешнему контролю и переводу в количественные показатели набору практик, благодаря которому только и возможно формирование личности как цель³⁴⁴.

³⁴⁴ Вольчик В.В., Маслюкова Е.В. Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования и науки // Terra Economicus. 2019. №2. С. 148.

Для осуществления цели любого института обучения и воспитания – формирования самостоятельной личности – следует управленческими средствами обеспечить баланс между гуманистическим и рутинным компонентами. Уточняя сущность этого балансирования, обратимся к введенным ранее концептам Дж. Коулмана. Исходя из них выходит, что оптимальное управление качеством образования представляет такое сочетание гуманистического и рутинного функционала, которое позволяет *максимизировать* время на непосредственном обучении и воспитании обучающихся. Это подразумевает не столько календарный диапазон, сколько реальные часы из «живого времени», которое педагоги тратят на взаимодействие учебно-воспитательного характера с учениками. После проведенных рассуждений завершим операции над выбранным понятием.

Функциональные компоненты в образовательном процессе – это такая комбинация гуманистических и рутинных задач, согласованное исполнение которых помогает сформировать самостоятельную личность ученика как образовательную (педагогическую) цель.

Далее перейдем к операциям над исследовательским предметом. По аналогии с объектом исследования концептуально рассечем предметное содержание на несколько элементов, которые позднее синтезируем воедино. Рассмотрим поочередно такие понятийные конструкторы, как «менеджеристская модель управления», «крупный город», «качество образования». Приступая к операциям с понятием менеджеристской модели управления, прежде всего содержательно наполним семантический компонент «модель управления». Ведь дефиниция для менеджеризма уже была проработана в предыдущем параграфе. А именно: это управление, направленное на рост количественных показателей как повышение эффективности управляемой системы (организации, института)³⁴⁵.

³⁴⁵ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 77.

Как и в случае с понятием управления качеством образования, зачастую определения для модели управления задаются контекстуально и имплицитно. Иначе говоря, отчетливые дефиниции для терминов-синонимов «управленческая модель»³⁴⁶, «модель управления»³⁴⁷, «организационная модель»³⁴⁸ практически не встречаются в явном виде. Тем не менее в одном из исследований коммуникативных моделей управления³⁴⁹ для концептуализации и операционализации к данному понятию предлагается следующее решение. В рамках методологии моделирования систем производится *различение дескриптивных и прескриптивных моделей*; под первыми понимается *эмпирическое описание некоторой системы* (например, института обучения и воспитания через опросные данные), а под вторыми – *нормативно предписанная работа этой системы*³⁵⁰. При этом модель управления в статье описываются как «структурный и функциональный аспекты системы управления [в любом социальном институте]»³⁵¹. Подобная концептуализация позволяет устранить указанную проблематичность в определениях. А именно моделью управления можно обозначить те самые специфичные функциональные и структурные аспекты внутри управленческой деятельности в той или иной организации (либо институте).

Отдельно отметим, что в рамках перенесения указанного значения понятия модели управления три структурных компонента (т. е. главы) из

³⁴⁶ Игнацкая М.А. Политика «Мягких технологий» в контексте управленческой модели экономической демократии: проблемы реализации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2008. №2. С. 15–33.

³⁴⁷ Коптев Ю.Н., Кутахов В.П., Филиппов П.Г., Корнеев В.П. Модель управления объемом выпускаемой предприятием продукции при изменении цены реализации // Проблемы экономики и юридической практики. 2014. №6. С. 125–128.

³⁴⁸ Клейнер Г.Б. Спиральная динамика, системные циклы и новые организационные модели: перламутровые предприятия // Российский журнал менеджмента. 2020. №4. С. 471–496.

³⁴⁹ Кудряшова Е.В., Максимов А.М., Ненашева М.В., Верещагин И.Ф., Шубина Т.Ф., Шубина П.В. Модели коммуникативного управления в контексте формирования комфортной городской среды (на примере городов Архангельской области) // Вопросы государственного и муниципального управления. 2020. №4. С. 191–213.

³⁵⁰ Там же. С. 193.

³⁵¹ Там же.

диссертационного исследования приобретают следующие функциональные задачи. В первой главе, в обоих параграфах, разрабатывается прескриптивная версия для выбранного понятия. Иначе говоря, это концептуальная модель управления посредством менеджериума, которая постулируется как реальная при выдвижении гипотезы. Во второй главе на основе анализа документов и опросных данных прескриптивная версия станет дескриптивной. Иными словами, эмпирическая модель управления посредством менеджериума, которая реконструируется с помощью собранного материала «по лекалам» предыдущей модели. В третьей главе появится «модифицированная версия прескриптивной модели», предназначенная для улучшения управления качеством образования в средней общеобразовательной школе за счет сведений по модели дескриптивной³⁵². После этого отступления можно объединить определения для модели управления и менеджериума в единый понятийный конструкт.

Менеджеристская модель управления – это способ управления, чьи функциональные (формальные нормы) и структурные (управленческие инструменты) аспекты направлены на достижение роста количественных показателей как целевого ориентира.

Далее остановимся на таком компоненте в определяемом предмете, как «крупный город». Подобное территориальное уточнение следует не только из заданной в заглавии диссертации локации (г. Ростов-на-Дону), но и из результатов дискурсивного анализа: образовательные реалии в сельской местности скорее отличны от школьной действительности в городском секторе. Из-за неимения достаточных возможностей для более обстоятельного исследования и школ на селе, и в ареале городов, была установлена данная «поправка» на локацию по сбору эмпирики. Правда, и сама специфика менеджеристской модели управления предполагает

³⁵² Там же.

пристальное внимание исследователя именно к крупным городам. Ведь последние зачастую выступают теми «локомотивами», которые создают основную силу для рейтингового продвижения регионов³⁵³. Это связано с тем, что подобные населенные пункты располагают значительным количеством общеобразовательных организаций, а также многочисленными ресурсами для их обеспечения. Помимо прочего такая ресурсная обеспеченность позволяет изучить менеджеристскую модель управления для средней общеобразовательной школы в крупном городе как бы «в чистом виде»: в отличие от сельских учреждений, в крупных городах всего «вдоволь», отчего воздействие управления на основе менеджериизма будет более явственным. Тем не менее, учитывая семантическую неопределенность для данного понятия³⁵⁴, остановимся на определениях Н. А. Костко³⁵⁵ и Н. В. Мкртчяна³⁵⁶.

Крупный город – это поселение, достигающее миллионного населения, располагающее значительным числом общеобразовательных школ и обладающее ресурсами (административными, финансовыми и др.) для их обеспечения.

Теперь приступим к операциям с последним элементом из состава исследовательского предмета: «качество образования». Так же, как и в случае промежуточного понятийного конструкта, обратимся к вводным

³⁵³ Например, в 2023 и 2025 годах именно г. Ростов-на-Дону занимал первые места в рейтинговых топах по результатам мотивирующего мониторинга среди муниципалитетов. Например, см. в: Поспелов А. Ростов занял I место в регионе по итогам мониторинга в сфере образования. Режим доступа: <https://rostof.ru/articles/rostov-zanyal-i-mesto-v-regione-po-itogam-monitoringa-v-sfere-obrazovaniya> (Дата обращения: 01.06.2026).; Муниципальная система образования Ростова стала победителем в рейтинге городских округов мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления. Режим доступа: https://rostov-gorod.ru/press_room/news/8902/200409/ (Дата обращения: 01.06.2026). Следовательно, именно данное муниципальное образование создало в эти два года существенную часть данных для Ростовской области, т.е. для участия в мотивирующем мониторинге среди регионов.

³⁵⁴ Казаков В.В. Обзор научных подходов к определению категории «Крупный город» // Проблемы учета и финансов. 2014. №1. С. 30.

³⁵⁵ Костко Н.А., Печеркина И.Ф., Попкова А.А. Модели реализации концепции «умный город» в стратегиях социально-экономического развития крупных городов Российской Федерации // Вопросы государственного и муниципального управления. 2022. №4. С. 197–223.

³⁵⁶ Мкртчян Н.В., Гильманов Р.И. Крупные города России и их пригороды как центры притяжения внутренних мигрантов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Науки о Земле. 2023. №1. С. 44–63.

теоретическим замечаниям. И, наподобие проработки управления качеством образования и модели управления, осветим контексты употребления для выбранного понятия.

Во-первых, в рамках диссертационного исследования качество образования выступает характеристикой, описанием и оценкой для образовательного блага как продукта институтов обучения и воспитания.

Во-вторых, понятие качества образования здесь противопоставляется концепту эффективности, специфичному для менеджеристской модели³⁵⁷. Подобный концептуальный шаг обусловлен не только целью диссертации, но и особенностями самого управления через менеджеризм на практике. А именно: учитывая, что менеджеризация того или иного институционального поля приводит к преобразованию понимания результатов и оценки деятельности организаций внутри данного поля, принятие концепта эффективности как ориентира для ценностно-нейтрального исследования приводит к *перформативному противоречию*. Ведь, изучая менеджеристскую модель управления внутри конкретного института с предположением либо вредности, либо полезности, либо бесполезности от подобного управленческого подхода, среди неявных предпосылок у такого исследователя окажется одобрение самой возможности измерить работу институтов и учреждений с помощью дихотомии «эффективный» / «неэффективный». Последняя есть суть логики менеджеризма, отчего элиминируется вся нейтральность исследования. Сказанное сопоставимо с приводимым ранее последствием неразличения качества образовательной политики и управления качеством³⁵⁸. Оттого особую значимость здесь имеет выбор комбинации методов по сбору, обработке и описанию эмпирики.

³⁵⁷ Ковалев В.В., Дятлов А.В. Ресурсообеспеченность преподавателей российских университетов в условиях реализации менеджеристской политики // Бюллетень Калмыцкого научного центра РАН. 2024. №4. С. 204: «[м]енеджеризм является особой разновидностью управленческой идеологии, которая в качестве своей базовой ценности позиционирует идею эффективности».

³⁵⁸ Дуран Т.В., Костина Н.Б. Образовательная политика и управление качеством высшего образования: понимание и особенности оценки // Вопросы управления. 2020. №5. С. 49.

В-третьих, обнаружение в академической литературе, педагогической практике и правовом корпусе множественности значений для понятия качества образования, дальнейшие операции предполагают проведение некоторой систематизации. После нее и некоторых актов концептуализации станет возможно выйти на конечный вариант для данного понятийного элемента.

Так или иначе задачу структурирования найденного семантического разнообразия по употреблению на нормативном³⁵⁹, исследовательском³⁶⁰ и общественном³⁶¹ уровнях можно решить следующим образом. А именно разделить всю совокупность из суждений и концепций о понятии качества образования надвое. Тогда в первом наборе подходов окажутся те исследователи, практики и другие авторы, которые пытаются представить *качество образования не просто как итог какой-либо оценочной процедуры, а как некое реальное состояние в оцениваемом образовательном благе*. При такой концептуализации данное понятие означает внедренное особое содержание в «продукт» деятельности учреждений из институтов обучения и воспитания (т. е. обучающегося) посредством развития и соединения определенных свойств. Подобную группировку подходов к качеству образования предлагается назвать *«качеством как состоянием»*. Во второй же расположены *различные способы измерения, выявления, шкалирования, оценивания и диагностирования, которые объединяет нивелирование вопроса о том, что такое качество образования*. По сути данное вопрошание замещается другим, более практичным и техничным — как измерить качество образования? Такой ансамбль взглядов обозначим *«качеством как измерением»*.

³⁵⁹ Методология и показатели оценки качества общего образования в Российской Федерации (утв. Минпросвещения России, Рособрнадзором 22 декабря 2023 г.).

³⁶⁰ Воротилов В., Шапоренкова Г. Анализ основных подходов к определению качества образования // Высшее образование в России. 2006. №11. С. 49.

³⁶¹ Сенина Н.А., Мерцалова Т.А., Заир-Бек С.И. Социальные предикторы формирования различий в дискурсе о качестве школьного образования // Вопросы образования. 2024. №2. С. 328–329.

Представляется будто бы очевидным, что первая сумма позиций переводима на язык оценочных измерений, т. е. преобразуема во вторую группу подходов. Но такая очевидность не до конца верна. Ведь различные подходы для оценки учеников, учителей, директоров, школ, элементов образования как деятельности, организаций и результатов самого образовательного процесса, такие как компетентностный, мониторинговый, нормоцентристский и другие, не подразумевают достижения единого, общего и однозначного понятия качества образования³⁶².

Вполне допустимо для теоретического удобства произвести еще одно, вторичное, структурирование, уже применительно ко множеству подходов внутри качества как измерения. Подобное звено в цепи операционализации имеет свое обоснование: обнажить общее, неявное и подспудное понимание качества образования в указанном наборе позиций. Для осуществления такой задачи обратимся к классификации подходов к оценке качества образования О. В. Рогач и Е. В. Фроловой, выделяющих традиционный (качество как соответствие стандарту, например, нормативно-правовой базе, аккредитации и др.) и современный (качество как соответствие практической применимости знаний, например, посредством исследований на определение функциональной грамотности, субъективных оценок широкого круга участников внутри образовательного процесса и др.)³⁶³.

Притом два названных типа можно рассматривать как крайние точки на единой шкале, состоящей из количественного инструментария по оцениванию качества (т. е. множества вариаций для одного инварианта – качества как измерения). В таком случае с одной стороны будут располагаться то, что можно назвать «нормативными методами оценки» (соотнесение с формализованными эталонами), а с другой – «методами

³⁶² Захарова И.В., Терехин Н.В. Методологические подходы в исследовании качества школьного образования // Поволжский педагогический поиск. 2023. №1. С. 29–31.

³⁶³ Фролова Е.В., Рогач О.В. Качество среднего образования в современных российских условиях: социологический анализ // Материалы Афанасьевских чтений. 2017. №1. С. 127–128.

субъектной оценки» (отзывы со стороны обучающихся, родителей, учителей и т. д.). Подобное аналогично созданию континуума правил от формальных до неформальных норм³⁶⁴ или построению спектра инструментов управления от государственного до частного сектора³⁶⁵. При создании такого однородного пространства из подходов по оценке качества образования становится аналитически видно то, что все данное многообразие объединяет: редукция качественного к количественному. А именно: к пониманию качества образования просто-напросто как «сухого остатка» после проведения оценочной процедуры.

В конечном счете множество подходов к качеству как измерению в той или иной пропорции включены как методологические основания для современного управления качеством образования в России: «[главной идеей] современного развития... управления качеством образования является... создание всеобщей системы управления качеством образования, предусматривающей регулирование процесса на основании его оценки по специально выделенным критериям для всех компонентов... процесса»³⁶⁶. Таким образом, управление качеством образования в настоящем (менеджеристском) варианте не нуждается в качестве как состоянии. Хотя бы из-за примата качества как измерения в менеджеристской модели внутри выбранного института, нейтральный и дистанцированный (без предвзятой оценки «за» или «против» менеджеризма) анализ управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города предполагает применение одной из концепций качества как состояния.

Переходя к рассмотрению качества как состояния, необходимо указать, что оно тоже позволяет производить оценку для результатов

³⁶⁴ Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. С. 67.

³⁶⁵ Vinten G. Health and Personal Services Since 1979: The New Managerialism, *Journal of the Royal Society of Health*, vol. 113, no. 4, 1993. P. 195.

³⁶⁶ Воротилов В., Шапоренкова Г. Анализ основных подходов к определению качества образования // Высшее образование в России. 2006. №11. С. 50.

образовательной деятельности. Тем не менее есть два существенных отличия от качества как измерения. Во-первых, *качество как состояние не предполагает оценивания посредством назначения абстрактных единиц по отношению к оцениваемому объекту*. Рассматриваемый подход скорее подразумевает либо наличие, либо отсутствие, либо меньшую или большую степень выраженности некоторого реального признака. Иначе говоря, оценивание на основе качества как состояния предполагает некоторую стадию в приближении к эталонному уровню. Во-вторых, *такой тип оценки качества образования прежде всего реализуется через субъективные оценки*, т. е. через оценочные аргументы, заключения и суждения либо рядовых, квалифицированных, выбранных, либо всех членов (профессионального, территориального или иного) сообщества.

Качество как состояние следует идентифицировать через понятие «конвенция качества»³⁶⁷, которое для диссертационного исследования можно контекстуально расшифровать как стандарт знаний, умений, навыков и «воспитанности» (ценностных, мотивационных, целевых компонентов), сформированный и поддерживаемый доверительной координацией внутри сообщества. Конвенциональная природа качественности, ранее исследуемая в отношении частных (товарных) благ, позволяет применительно к диссертации элиминировать концептуальные границы между тремя основными подходами внутри качества как состояния. А именно: (1) качеством как образцом (качественное обучение и воспитание как соответствие эталону); (2) качеством как ресурсным потенциалом (качественное обучение и воспитание как целевое распоряжение ресурсами); (3) качеством как оцениваемым результатом (качественное обучение и воспитание как согласие акторов в институтах образования)³⁶⁸.

³⁶⁷ Эмар-Дюверне Ф. Конвенции качества и множественность форм координации // Вопросы экономики. 1997. №10. С. 108–109.

³⁶⁸ Лацвеева А.В. Качество высшего образования: операционализация понятия // Гуманитарий Юга России. 2021. №4. С. 151.

Элиминации получается достичь благодаря тому, что конвенция качества означает «соглашение заинтересованных групп с набором требований, способов проверки и оценки»³⁶⁹, т. е. имплицитно содержит все три подхода (эталонный, ресурсный и конвенциональный). Ввиду того, что экономика конвенций как интеллектуальное течение близко к неoinституциональной теории³⁷⁰, допустимо сделать концептуальный акцент на конвенциональном качестве как состоянии, на котором «надстраиваются» оценивание через ресурсы и эталоны. Но и само понятие конвенции качества, и дальнейшая концептуализация позволяют обойти подобный шаг, приравняв между собой три уровня рассмотрения сути качества образования.

Переходя к финальным операциям над понятием качества образования, сконструируем то, что можно именовать как *«многослойная модель качества обучения и воспитания»*. Данная конструкция позволяет иерархично структурировать эталонный, ресурсный и конвенциональный подходы к качеству как состоянию так, чтобы выйти на разработку эмпирических индикаторов. В рамках подобной модели предлагается ранжировать три обозначенные оптики как вложенные один в другой слои. Такую вложенность визуально допустимо представить в виде концентрических кругов.

Первый уровень (слой, круг) представляет «ядро» многослойной модели: это эталоны, образцы и идеальные формы, сформированные историей педагогических теории и практики, а также институционализированные в актах профессиональной индоктринации для новых поколений педагогов и в деятельности образовательных организаций. Второй уровень выполняет функцию концептуального перехода между контекстуальным эталоном («ядром») и эмпирически фиксируемым

³⁶⁹ Чупин Р.И. Институционализация социальных стандартов качества потребительских благ (на примере пищевых продуктов) // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2015. №3. С. 144–154.

³⁷⁰ Кумахов Р. Теория согласований и анализ предприятия // Вопросы экономики. 1997. №10. С. 85.

согласием («наружный» слой): это ресурсы, признанные необходимыми для достижения высокого качественного состояния в образовательном благе, а также эталонный (на формальном и неформальном планах) регламент по их использованию. Третий уровень обрамляет оба предыдущих, благодаря чему на его основе становится возможным производство эмпирических индикаторов: это согласованность представлений, целей и действий акторов в расходовании ресурсных материалов для достижения качественных результатов воспитания и обучения.

Первый слой, эталонный, теоретически и в потенциале, вбирает компетенции из ФГОС, а также иные формализованные стандарты. Но прежде всего интерес в пределах диссертационного исследования данный качественный уровень представляет как набор неформальных норм. Иными словами, как эталоны, образцы, идеалы из модельного ядра, т. е. не вербализуемые, не формализуемые и не представимые вне образовательно-педагогического процесса контекстуальные свойства. Языковые игры, практики следования правилу и формы жизни, выражаясь в традиции социологического осмысления творчества Л. Витгенштейна³⁷¹. Вообще неформально-игровая (в широком значении «игры»)³⁷² природа педагогической практики, подчеркиваемая разными исследователями³⁷³, позволяет понять школьные обучение и воспитание как последовательное погружение обучающегося в контекстуальную среду, а достижение качества как эталона – как успешное (признанное учителем)³⁷⁴ усвоение учеником некоторого правила³⁷⁵: «наиболее очевиден механизм обучения через

³⁷¹ Родин К.А. Проблема следования правилу и место Л. Витгенштейна в социологических исследованиях: возвращение к Питеру Уинчу // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2020. №3. С. 23–33.

³⁷² Нишуков В.С., Попик О.Ю. Тотальный, нарративный и инструментальный подходы к проблеме игры в современной философии: Й. Хейзинга, Ф. Г. Юнгер, А. Гуттман // *Вестник Московского университета. Серия 7. Философия*. 2014. №6. С. 45.

³⁷³ К примеру: Ретюнских Л.Т. Игровые сюжеты в образовании: философский дискурс // *Вестник Московского университета. Серия 7. Философия*. 2024. №1. С. 110–129.

³⁷⁴ Или сообществом, см. в: Джи Д.П. Деятельность человека и социальные группы как естественная среда оценивания: размышления об обучении и оценке в XXI в. // *Вопросы образования*. 2013. №1. С. 80.

³⁷⁵ В рамках размышления по аналогии, для примера педагогической языковой игры (как обучения правилу и постижения определенной формы жизни), возьмем умозрительный случай из университетской жизни.

образцы и парадигмы их использования... Сначала он [учитель] дает образец... при усвоении образца ученик доверяет учителю такую вещь как *формирование собственного видения... Процесс обучения языковой игре пронизан доверием...* усвоение образца предполагает, что мы уже как бы в нем не нуждаемся и поступаем согласно ему, в определенном смысле, автоматически»³⁷⁶.

В виду того, что значение для парадигмы витгенштейнианских исследований становится поиском вариантов употребления терминов внутри сообщества³⁷⁷, завершить операционализацию качества образования на понимании качества как эталоне не представляется верным решением. Ведь достижения в эталонном подходе, понятом через призму контекстуалистской оптики в социальных науках, крайне затруднительно (если в принципе возможно) измерить напрямую³⁷⁸. Хотя бы в силу того, что даже формализованные эталонные требования внутри реальной педагогической практики размываются во множественных интерпретациях³⁷⁹. Поэтому и требуется добавление еще двух концептуальных слоев, ресурсного и конвенционального, чтобы через

Допустим, на заседании кафедры происходит обсуждение диссертации. После выступления аспиранта «А» разворачиваются игровые действия преподавателей, оценивающих качество обсуждаемого текста. Так, профессор «В» заявляет о недостаточном учете отечественных исследователей в методологии («ведь *иначе как без них*»); доцент «С» указывает на необходимость изменить формулировки заголовков у нескольких параграфов («таким способом называть *не принято*»); преподаватель «D» настоятельно советует переделать порядок перечисления для зарубежных и российских авторов («потому что *заведено именно так*») и др. Иными словами, даже такое регламентированное учебно-научное событие не обходится без неформальных игровых элементов. Устранять последние и не требуется, ведь для формирования субъекта (нового квалифицированного исследователя в данном случае) все равно нужны неформальные оценочные суждения, поправляющие или корректирующие поведение ученика (аспиранта в настоящем примере). Притом зачастую основания для высказанных оценок подбираются постфактум и ретроспективно, ведь контекстуальные значения в игровой практике нельзя вынести за собственные пределы. Чтобы понять употребление приведенных высказываний, надо погрузиться в языковую игру профессоров, доцентов и преподавателей, для чего нужно довериться опытным игрокам, приняв непрописанные правила. Только после, как необходимое завершение, придет понимание. *Самое главное для полезности подобных действий, чтобы игра не превращалась в профанацию: имитацию педагогической деятельности. Ведь игровая практика не равна практике имитационного характера.*

³⁷⁶ Жихарева Т.А. Связь философии Витгенштейна с его педагогической практикой // Vox. Философский журнал. 2011. №10. С. 165–166.

³⁷⁷ Родин К.А. Заметки Л. Витгенштейна о намерении и действии в контексте социальной теории // Epistemology & Philosophy of Science. 2022. №1. С. 26.

³⁷⁸ Бослаф С. Статистика для всех. М.: ДМК Пресс, 2015. С. 27.

³⁷⁹ Stickney J. Wittgenstein's Relevance to Philosophy of Education: personal reflections on meaningful uses of post-foundationalism, Educação & Realidade, vol. 45, no. 3, 2020. P. 9.

переходные операции выйти на эталонный уровень качества образования и понять, достигается или не достигается последнее посредством использования менеджеристских инструментов.

Подобный переход возможен благодаря тому, что ресурсный слой, включающий в себя интеллектуальные, социальные, материальные и прочие ресурсы, также включает и *временной фактор* – тот самый, который был предложен выше как центральный для настоящего исследовательского предприятия. И в следующем слое, конвенциональном, можно выяснить, есть ли согласие у акторов в выбранном институте обучения и воспитания по поводу полезности используемых управленческих инструментов по распределению времени как средства достижения качества на предыдущем уровне. Следовательно, при обнаружении недостатка во временном ресурсе (при «стягивании» времени от решения гуманистических задач на избыточные усилия при исполнении задач рутинных), допустимо прийти к следующему выводу: в соответствии с многослойной моделью, контекстуальные игры не приводят к оформлению необходимого результата. Значит, качество образования не производится и не воспроизводится в должной институциональной мере.

При подобной операционализации для подтверждения гипотезы исследования необходимо эмпирически обнаружить наличие дисбаланса времени в образовательном процессе. Притом *под «дисбалансом времени»* понимается *смещение внутри распределения временного фактора от решения гуманистического функционала к исполнению функционала рутинного характера*. Последнее концептуально приравнивается к снижению качества образования, понятого через концепты конвенции качества и качества как состояния. Поэтому в контексте диссертации *время* понимается как «*мета-ресурс*» – такой ресурсный фактор, без достаточного присутствия которого невозможно адекватное достижение цели в сложно организованной деятельности. Например, в образовательном процессе

внутри учреждений, интегрированных в институты обучения и воспитания. Допускаем, что менеджеристская управленческая модель не только в средней общеобразовательной школе, но и в других институциональных средах потенциально приводит к негативным последствиям из-за данного фактора. Ведь *эффективность как «мета-показатель»* для менеджериума, приравненная к росту частных количественных показателей, приводит к указанной растрате времени. Для подобного постоянного возрастания, позволяющего прозрачно продемонстрировать «эффективное управление», необходимо постоянно же переключать работников от выполнения непосредственного функционала к исполнению вторичного в рамках фиксированного рабочего дня. В таком разрезе и проявляется эффект смещения целей и средств, а попытка его компенсировать через наращивание финансовых и материальных ресурсов не приводит к позитивным изменениям; ведь время как мета-ресурс расходуется точно так же, как и прежде. Поэтому на выявление временных трат далее будут сконструированы эмпирические индикаторы.

В конце концов, не стоит также забывать о том, что этимологически «школа» («schola») означает «досуг»³⁸⁰ (несмотря на «темные» истоки европейской педагогической традиций)³⁸¹; досуг как по-особенному затрачиваемое и растрачиваемое время – на улучшение, формирование, возвращение себя и другого³⁸². «Настройка» управленческой машинерии на то, чтобы «не навредить» этому процессу, а, наоборот, *способствовать увеличению досуга («количества» и «качества» расходуемого времени)*, должна быть целью и исследователей, и практиков реформ школы.

³⁸⁰ Корнетов Г.Б. Феномен школы: взгляд сквозь столетия // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. №6. С. 7.

³⁸¹ Роджерс Б.М. До пайдейи: представления об образовании в трагедиях Эсхила. СПб.: Издательство РХГА, 2021. С. 219–220.

³⁸² Полякова М.А. Место CURA SUI в западных концепциях образования (παιδεία, HUMANITAS, Bildung) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. №3. С. 85–86.

Качество образования – это состояние умений, навыков, знаний и ценностей у обучающегося, группы учеников или всего учащегося населения, которое достигается и фиксируется педагогическим сообществом через конвенциональные практики.

Теперь соберем итоговое понятие исследовательского предмета.

Воздействие менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города – это такое состояние умений, навыков, знаний и ценностей обучающихся, которое формируется после обновления норм и управленческих инструментов на основе менеджериизма в указанном институте.

Завершив операционализацию от объекта к предмету, перейдем к проектированию эмпирических индикаторов. Для того обратимся к разработанной многослойной модели качества обучения и воспитания. На ее основе выделим три индикатора – по одному на каждый слой. При этом наиболее значимым представляется конвенциональный уровень, который позволяет через уровень ресурсный получить доступ к эталонному.

Первый индикатор: *согласованность акторов о полезности инструментария менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города.*

Данный маркер представляет конвенциональный уровень из многослойной модели качества обучения и воспитания. Для указанного (и следующего) индикатора под «актерами» понимаются учителя, родители и директора школ; т. е. непосредственные участники в производстве и распределении общественного блага в лице среднего общего образования. На этом образовательном уровне учителя и директора, а также родители занимают акторные (активные) позиции по отношению к обучающимся³⁸³.

³⁸³ Что соответствует ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Поэтому именно к приведенным трем акторам и будут направлены социологические (опросные) инструменты для получения эмпирической информации по первым двум индикаторам. Все три группы респондентов и информантов будут набраны из школ г. Ростова-на-Дону.

Введение данного маркера предполагает, что следует определить, присутствует ли внутри представлений акторов средней общеобразовательной школы крупного города согласие по отношению к составным частям менеджеристской модели управления. Согласие о том, содействуют ли специфические для менеджери́зма инструменты при управлении качеством образования достижению достаточного качества образования. *Притом под «достаточностью» имеется в виду такой «размер», «объем» или состояние знаний, умений, навыков и ценностей обучающихся, которые прежде всего неформально предполагаются и ожидаются акторами из выбранного института.* И, как было сказано ранее, главным ресурсом для получения достаточного качества образования, помимо интеллектуальных, профессиональных, управленческих, методических, финансовых, кадровых, социальных и иных, выступает время. Такое его распределение между выполнением гуманистического и рутинного функционала, которое позволяет акторам-производителям образовательного блага распоряжаться остальными из перечисленных ресурсных позиций сообразно своей образовательной (педагогической) цели: формированию самостоятельной личности.

Данный эмпирический индикатор можно преобразовать в такую «под-гипотезу»: *если присутствует институциональное равновесие (согласие между акторами) внутри средней общеобразовательной школы крупного города по поводу отсутствия полезности (или низкой / недостаточной полезности) от инструментов менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования, то гипотеза диссертации подтверждается.* Притом в случае рассмотренного маркера,

чтобы исключить дефекты от чрезмерного обобщения (ведь менеджеристская модель управления – это совокупность нескольких специфических управленческих инструментов, которые могут неодинаково одобряться и оцениваться акторами), предполагается опросить акторов касательно полезности *отдельных* менеджеристских инструментов.

Второй индикатор: *обеспеченность временем как ресурсом средней общеобразовательной школы крупного города при задействовании менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования.*

Указанный маркер представляет ресурсный слой из многослойной модели качества обучения и воспитания. Если в рамках первого эмпирического индикатора предлагается замерить полезность того или иного частного управленческого инструмента из менеджеристской модели управления, то в случае настоящей индикаторной позиции предполагается напрямую обратиться к затратам времени. А именно: к таким расходам *бюджета времени*, которые допускаются самим формально-нормативным фундаментом менеджери́зма при управлении качеством образования в выбранном институте. Для сбора подобной эмпирики следует уже не точно, по отдельным управленческим (менеджеристским) инструментам, а комплексно узнать у учителей, школьных директоров и родителей, как они оценивают расходы времени как ресурса при задействовании рассматриваемой модели управления. Требуется установить, как менеджеристская модель управления распределяет временной ресурс между исполнением гуманистического функционала и реализацией функционала рутинного.

Введение подобного маркера предполагает, что после определения полезности каждого отдельного инструмента из менеджеристской модели управления, следует обратиться к оцениванию рассматриваемой модели в целом. А именно: установить, как, в конечном счете, данная управленческая

схема внутри выбранного института способствует распределению времени между двумя категориями задач, гуманистического и рутинно-функционального характера. Это позволит уточнить выводы, полученные при использовании предыдущего эмпирического маркера, а также более комплексно проверить диссертационную гипотезу. Например, если акторы в рамках первой индикаторной позиции заявят об отсутствии полезности от применения отдельных инструментов из менеджеристской модели управления, то при обнаружении в пределах второго (данного) индикатора перераспределения временного ресурса от выполнения гуманистического функционала к осуществлению функционала рутинного, следует говорить о подтверждении гипотезы диссертации.

В конечном счете, данный эмпирический индикатор можно преобразовать в такую под-гипотезу: *если присутствует институциональное равновесие (согласие между акторами) внутри средней общеобразовательной школы крупного города по поводу нецелесообразного (или недостаточно целесообразного) распределения ресурса времени посредством менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования, то гипотеза диссертации подтверждается.*

Третий индикатор: *удовлетворенность внешних агентов качеством образования выпускников, достигнутым при применении менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города.*

Если для первого и второго маркеров, реализующих конвенциональный и ресурсный слои из многослойной модели качества обучения и воспитания, релевантнее всего обращаться к акторам изнутри выбранного института, то для определения характера воздействия менеджеристской модели управления на эталонный слой следует привлечь экспертное суждение извне средней общеобразовательной школы крупного города. Ведь ответы на прямые вопросы учителям, родителям и директорам

о качестве как эталоне (реальном, достигаемом в той или иной организации результате обучения и воспитания) могут быть подвержены эффекту социальной желательности³⁸⁴. Для его предотвращения необходим взгляд «со стороны», а точнее от *стейкхолдера среднего общего образования: от вузов*. Достичь подобного можно посредством экспертного интервью с административным персоналом вузов г. Ростова-на-Дону, представители которых связаны с набором абитуриентов и отслеживанием качества образования у последних на «входе» в институт высшего образования.

Данный эмпирический индикатор можно преобразовать в такую под-гипотезу: *если присутствует солидарность внешних агентов касательно низкой (или недостаточной) удовлетворенности качеством образования абитуриентов как выпускников средней общеобразовательной школы крупного города, полученного при задействовании менеджеристской модели управления, то гипотеза диссертации подтверждается*.

Таким образом, для полноценного обоснования центрального предположения диссертационного исследования (а именно: менеджеристская модель управления при управлении качеством образования в институте средней общеобразовательной школы крупного города не способствует достижению достаточного качества образования) необходимо подтвердить каждую из трех заявленных под-гипотез. Во-первых, установить, что либо все, либо некоторые из инструментов изучаемой модели управления не характеризуются акторами выбранного института как такие средства, которые способствуют достижению достаточного качества образования. После, установив первый пункт, следует обнаружить, что акторы средней общеобразовательной школы крупного города не характеризуют менеджеристскую модель управления в целом как такой способ распределения временного ресурса, который

³⁸⁴ Бослаф С. Статистика для всех. М.: ДМК Пресс, 2015. С. 39–40.

позволяет достичь достаточного качества образования. И, в-третьих, после установления первого и второго пунктов требуется соотнести полученные результаты с оценками внешних агентов; если они согласны с тем, что качество образования выпускников выбранного института нельзя характеризовать как достаточное, то – вкупе с прошлыми положительными выводами – можно считать гипотезу диссертации подтвержденной.

Завершая параграф, подведем его исследовательские итоги. Во-первых, разработана методологическая платформа исследования, собранная в формате мульти-методологии из элементов неоинституционализма Д. Норта, Э. Остром и К. Менара, а также теории рационального выбора Д. Коулмана и системной теории Н. Лумана. Во-вторых, осуществлена операционализация от исследовательского объекта к предмету исследования, включающая последовательность из восьми понятий. В-третьих, на основе многослойной модели качества обучения и воспитания сформулированы три эмпирических индикатора для следующего этапа в диссертационном исследовании.

Ход и результаты эмпирического этапа диссертации будут представлены во второй главе. Инструментарий социологического исследования в форме массовых опросов, гайды глубинных и экспертных интервью, а также иные дополнительные материалы изложены в разделе с приложениями (Приложения с 1-го по 10-е).

Приступим к изучению эмпирических данных, начав с изучения формально-нормативных оснований внутри менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города. Затем, воспользовавшись результатами документарного анализа, перейдем к опросным методам, чтобы получить результаты по трем сформулированным индикаторам. С помощью изучения нормативно-правовых документов планируется выявить формальные нормы и практики в выбранном институте после его менеджеризации; а также составить

перечень управленческих инструментов, которые допустимо рассматривать как менеджеристские с учетом контекста диссертационного исследования. Затем, посредством опросных методов, предполагается исследовать неформальные нормы и практики в институте средней общеобразовательной школы крупного города; подобное позволит проверить обоснованность выдвинутой гипотезы диссертации.

Глава 2. Институциональный контекст воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города

Настоящий раздел предназначен для проверки гипотезы диссертации с помощью проведения эмпирического исследования. Для установления характера воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города следует произвести две исследовательские операции, притом каждая из них будет представлена в самостоятельном параграфе. Во-первых, потребуется провести документарный анализ формально-нормативных рамок воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города. Первый параграф в таком случае представит исследовательскую работу внутри корпуса правовых источников, чтобы выявить заложенные законодателем особенности функционирования у изучаемой модели управления. Во-вторых, необходимо исследовать акторные оценки воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города, чтобы проверить основную гипотезу диссертации. Поэтому второй параграф ориентирован на измерение, анализ и интерпретацию представлений директоров школ, учителей старших классов и родителей старшеклассников, а также внешних агентов относительно достигнутого качества образования при использовании указанной модели управления в выбранном институте.

2.1. Нормативные рамки воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города

Приступим после разработки теоретико-методологической основы к эмпирическому этапу в диссертационном исследовании. Прежде чем применить опросные инструменты, воспользуемся документарным анализом. Это обеспечит заполнение формально-нормативного «пробела» исследуемой менеджеристской модели управления при ее воздействии на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

Аналитика правовых (формальных, формально-нормативных или нормативно-правовых) параметров указанной модели управления будет произведена в трех последовательных этапах:

- 1. Выявление степени менеджеризации при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города.*

- 2. Диагностика соотношения между различными менеджеристскими инструментами при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города.*

- 3. Обнаружение общих, значимых и содержательных особенностей внутри конфигурации менеджеристских инструментов при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города.*

Подобное дробление аналитических действий при изучении российских правовых документов, регламентирующих управление качеством образования в выбранном институте, обосновано тремя предпосылками. Первая: еще при аналитике дискурсивного поля были определены «кандидаты» на «зачисление» в инструментарий менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной

школе крупного города; но необходимо обращение не только к академическим источникам, но и к нормативно-правовой базе для «победы» кого-либо из перечисленных «претендентов». Вторая: дав определение для понятия модели управления (и затем менеджеристской модели управления) как совокупности функциональных (т. е. формальные нормы) и структурных (т. е. управленческие инструменты) параметров, следует описать специфику «сцепления» и «связей» между инструментами, идентифицированными как менеджеристские. Третья: вновь возвращаясь к упомянутой дефиниции, следует охарактеризовать функциональные аспекты менеджеристской модели управления, что позволит раскрыть ее целевую направленность.

Прежде чем приступить к выполнению пунктов из составленного трехчастного плана, разберемся с сущностью документарного анализа в контексте диссертационного исследования. Указанный инструмент по сбору и обработке российских правовых документов, регламентирующих управление качеством в средней школе, основан на методике М. В. Курбатовой. А именно исследователь при аналитике нормативных актов о статусе, развитии и управлении качеством образования³⁸⁵ преследует целевую установку, которая достигается через два аналитических шага.

Собственно, упомянутую исследовательскую цель можно охарактеризовать как «анализ формальных правил управления по результатам в образовании, нормативно закрепляющих новые подходы к управлению»³⁸⁶. Притом под «новыми подходами к управлению» имеется в виду тот самый менеджеризм³⁸⁷. Первый аналитический шаг при достижении указанной целевой установки: подтвердить присутствие менеджеристского характера внутри российской образовательной политики и управления образованием в России через авторский (количественный)

³⁸⁵ Курбатова М.В. Управление по результатам в российском образовании: проблемы нормативного регулирования // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2023. №3. С. 15.

³⁸⁶ Там же. С. 10.

³⁸⁷ Там же. С. 8–9.

контент-анализ³⁸⁸. Второй: (качественная) интерпретация обнаруженного «дрейфа» терминов в «духе» менеджериума для концептуального описания изменений внутри управления институтами образования³⁸⁹.

Тем не менее взять подобный инструментарий в чистом виде не представляется возможным в диссертационном исследовании. Поэтому введем корректировки, чтобы выполнить три заявленных выше этапа на пути собственного документарного анализа. Во-первых, следует сменить модальность с «хронологической» на «пространственную». Ведь для настоящей аналитики значима не динамика умножения или сокращения в употреблении и при использовании какого-либо терминологического пункта, а представленность менеджеристской лексики по всей полноте административной вертикали по управлению качеством образования в выбранном институте. Во-вторых, составленный М. В. Курбатовой перечень из терминов-маркеров не потребуется во всей своей полноте. С одной стороны, ряд терминологических конструкций был прежде исключен из контент-анализа³⁹⁰. И, с другой, некоторые термины, такие как «результат» или «цель», как обосновывалось в другом месте, не служат специфическим подтверждением присутствия менеджеристской модели управления³⁹¹. В отличие от таких слов-маркеров, как «рейтинг», «мониторинг», «эффективность», «показатели», «индикаторы», а также их контекстуальных синонимов³⁹².

Приступая к применению документарного анализа касательно нормативно-правового корпуса от федерального через региональное (Ростовская область) к муниципальному законодательству (г. Ростов-на-

³⁸⁸ Там же. С. 16.

³⁸⁹ Там же. С. 22.

³⁹⁰ Там же. С. 16.

³⁹¹ Казанцев О.А. Менеджеристские инструменты в документах и в лицах: исследование влияний на качество среднего общего образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». 2025. №1. С. 69.

³⁹² Там же.

Дону), подытожим различия собственного инструментария от методики М. В. Курбатовой.

Во-первых, в диссертации не стоит задача показать историческую динамику менеджеризма при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города в частности и институтах общего образования вообще³⁹³. Наоборот: следует показать, что присутствие и роль менеджеристской модели управления в соответствующем законодательстве к настоящему моменту уже достаточно велики.

Во-вторых, среди собственных исследовательских задач не числится прояснение политологического вопроса – какие внутриполитические группировки используют и изменяют нормативно-правовой комплекс в своих интересах? Для диссертационного исследования значимо другое: «синтезировать» в данном параграфе «идеальный облик» для менеджеристской модели. Иначе говоря, следует определить: *какое функционирование задается и предполагается нормативно-правовой базой, формальными нормами и производными от последних управленческими инструментами для менеджеристской модели управления?* Подобное вопрошание позволит скорректировать опросные инструменты для прояснения того, как в неформальной институциональной жизни внутри общеобразовательных учреждений работает такой «идеальный облик».

1. *Выявление степени менеджеризации при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города.* При операционализации во втором параграфе из предыдущей главы менеджеристская модель была определена как «способ управления, чьи функциональные (формальные нормы) и структурные (управленческие

³⁹³ С этим более чем справляются другие авторы, помимо М.В. Курбатовой. Например: Gurova G., Piattoeva N., Takala T. Quality of Education and Its Evaluation: An Analysis of the Russian Academic Discussion, *European Education*, vol. 47, no. 4, 2015, pp. 346–364; Gurova G. Soviet, post-Soviet and neo-liberal: Governing Russian schools through quality assurance and evaluation, *Policy Futures in Education*, vol. 16, no. 4, 2018, pp. 398–415; Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 33, no. 3, 2021, pp. 511–533.

инструменты) аспекты направлены на достижение роста количественных показателей как целевого ориентира». А в первом параграфе из той же главы был приведен, с одной стороны, примерный перечень управленческих инструментов с (предположительным) «налетом» менеджеризации: ЕГЭ, ОГЭ, ВПР, международные сравнительные исследования, олимпиадное движение, НОК условий, НПФ, мотивирующий мониторинг, а также (при дискурсивном анализе общих тенденций в пореформенных институтах общего образования) то, что можно именовать как вовлечение обучающихся во внешкольные молодежные организации и неучебные мероприятия³⁹⁴. Притом для перечисленного инструментария, включенного в управление качеством образования внутри общеобразовательных институтов, подчеркивалась одна общая характеристика: рейтинговая «природа». Упомянем, что в том же параграфе из предыдущей главы среди менеджеристских инструментов вообще, безотносительно институциональной «прописки», указывались: эффективные контракты; аутсорсинг; появление профессиональных менеджеров; коммерциализация части услуг; закрытие неуспешных учреждений или их объединение с успешными и др.

Подобное масштабное обращение к исследовательским результатам из первой главы необходимо, чтобы обоснованно сформировать вопрос для данного пункта исследования из настоящего параграфа. А именно: *как надежно определить, какие инструменты при управлении качеством образования в выбранном институте менеджеристские, а какие нет?*

³⁹⁴ О подобного рода управленческих инструментах в институтах общего образования вообще и в средней общеобразовательной школе крупного города в частности, направленных на управление не обучением, но воспитанием, см. в: Шашкова Я.Ю. Патриотические практики в поведении и установках старшеклассников сибирских регионов // Социально-политические исследования. 2023. №2. С. 49–65; Тихомирова Е.В. Детско-юношеское движение школьников: контуры реальности (на материале пилотных школ РДШ) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. №3. С. 227–231; Попова Е.Н. К вопросу об оценке качества системы патриотического воспитания подростков в общеобразовательной школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. №4. С. 113–120.

Итак, для осуществления подобной селекции вспомним основополагающую черту менеджери́зма и основанной на нем модели управления: перевод качественных целей в количественные показатели. В таком случае, если тот или иной управленческий инструмент применяется как «абстрактная единица» для измерения (например, «стоимость» одного обучающегося по НПФ или средний балл по ЕГЭ), «линейка» для измерительной деятельности (к примеру, рейтинг организаций или мониторинг органов по управлению образованием) или «мотиватор» для продуцирования измеряемых действий (например, эффективный контракт или конкурс на замещение должностей), то следует констатировать его принадлежность к менеджеристской модели управления. Тем не менее практически к каждому встречаемому в исследовательской литературе примеру средства управления на основе менеджери́зма можно подобрать «контрпример». «Контрпример» в том смысле, что при незначительных корректировках некоторого инструмента, рассматриваемого как исключительно менеджеристский, можно получить явно неменеджеристский механизм для управленческой деятельности.

Например: сама по себе коммерциализация образовательных услуг, которая зачастую³⁹⁵ отмечается как единица из «арсенала» менеджери́зма, может использоваться и вне логики подобного подхода к управлению. Допустим, оплату обучения в частной школе сложно назвать менеджеристским инструментом, т. к. это своеобразный «членский взнос» за вступление в сообщество с иными (отличающимися от государственной общеобразовательной школы) практиками, нормами и целевыми особенностями. Подобная плата создает фонд, позволяющий существовать и функционировать данной организации независимо от государства, тогда как платные услуги в типичном общеобразовательном учреждении служат

³⁹⁵ К примеру: Ковалев В.В., Дятлов А.В. Субъектность академического сообщества в условиях менеджеристского управления // Наука. Культура. Общество. 2024. №2. С. 40.

квантификации деятельности последнего³⁹⁶. Или, другой пример: НПФ как таковое тоже характеризуют как явно менеджеристский по происхождению и содержанию инструмент управления³⁹⁷. Тем не менее и здесь возможно представить иное «прочтение». Допустим, изъяв данные денежные средства из внутреннего обращения между исполнительными органами и общеобразовательными организациями, напрямую предоставив оные законным представителям обучающихся (или самим ученикам), возможно аннулировать квантификацию в пользовании подобным управленческим средством³⁹⁸. Таким образом, можно констатировать, что принадлежность того или иного инструмента к менеджеристской модели управления скорее относительная, чем абсолютная: та или иная единица инструментария может изыматься из управления на основе менеджеризма и внедряться в неменеджеристские модели управления качеством образования.

Но как тогда определить, «вхож» или находится «вне пределов досягаемости» тот или иной инструмент из управления качеством образования на основе менеджеризма в выбранном институте? Как произвести селекцию менеджеристского и неменеджеристского инструментария, если даже дореформенные управленческие средства могли подвергнуться менеджеризации? Как представляется, для ответа на поставленный вопрос могут вновь помочь результаты из анализа дискурса: *«[в менеджеризме именно набор количественно измеримых показателей становится] "мерилом" эффективности... но вместе с тем и "пространство" для конкуренции и, в конечном счете, оптимизации»*. В

³⁹⁶ Например, в Приказе Управления образования г. Ростова-на-Дону от 27 октября 2020 г. № УОПР-660 «Об утверждении показателей эффективности деятельности муниципальных образовательных учреждений, реализующих основные общеобразовательные программы дошкольного образования», присутствует подобный количественный индикатор: «Доходы от дополнительных образовательных услуг». Последний описывается так: «[с]оотношение объема поступлений от приносящей доход деятельности к субсидии на реализацию образовательных программ дошкольного образования (соотношение бюджетного и внебюджетного финансирования)».

³⁹⁷ К примеру: Ковалев В.В., Дятлов А.В. Профессиональная культура преподавателей в условиях менеджеристского управления (на примере вузов Юга России) // *Oriental Studies*. 2024. №4. С. 864.

³⁹⁸ О подобной модификации НПФ см. в: Гольдин А.М. Образование 2.0: модный термин или новое содержание? // *Вопросы образования*. 2010. №2. С. 235.

подобной формулировке, как и вообще внутри исследовательской литературы касательно менеджеризма, менеджеристских инструментов и менеджеризации институтов с организациями, имплицитно заложено следующее. А именно: менеджеристский количественный индикатор – это всегда инструментальное средство для *внешнего оценивания*. Даже если количественно измеренные данные предполагают получение путем внутренних замеров³⁹⁹, сама оценочная процедура «голых цифр», их контекстуализация и интерпретация, совершаются внешними агентами. Подобная привязка отчетов по результатам к «наружным» оценочным механизмам особенно заметна в пореформенных общеобразовательных институтах⁴⁰⁰. Концептуально такую связанность внутреннего и внешнего в оценивании обозначают как «подотчетность»⁴⁰¹.

Именно функциональное предназначение управленческого инструмента как средства сбора и передачи количественно измеренных данных некоему внешнему «оценщику» позволяет произвести необходимую селекцию; т. е. идентифицировать некоторое средство управления как менеджеристское, включенное в соответствующую модель управления. С помощью введенного селективного критерия можно исключить из списка некоторых «кандидатов», к примеру, НПФ. А именно: данный управленческий инструмент следует не включать в менеджеристскую модель управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города из-за следующих «технологических» особенностей. Во-первых, в результате ряда бюджетных реформ и реформ управления внутри институтов общего образования НПФ прошло «деменеджеризацию»⁴⁰². Во-вторых, оценка эффективности через

³⁹⁹ Маркварт Э., Маслов Д.В., Лаврова Т.Б. САФ: модель управления качеством для организаций публичной сферы // Государственная служба. 2020. №5. С. 29.

⁴⁰⁰ Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, vol. 33, no. 3, 2021. P. 520.

⁴⁰¹ Там же.

⁴⁰² Клячко Т.Л. Реформа школьного образования: социально-экономические последствия и риски // Народное образование. 2013. №10. С. 20.

сохранность контингента актуальна для учреждений общего образования меньше, чем для организаций в институте высшего образования⁴⁰³. В-третьих, как демонстрировалось ранее, для городских школ проблема «оптимизационной гильотины» незначительна (в отличие от сельских)⁴⁰⁴. В конечном счете, аналогичные или иные основания можно найти и для остальных управленческих инструментов, диагностируя их на предмет наличия внешнего оценивания. При выявлении последнего конкретное средство из управления качеством образования в выбранном институте следует признать включенным в модель управления на основе менеджериализма. Тогда получается, что из разряда менеджеристских инструментов следует исключить: оценки по школьным предметам и различные формы внутришкольного контроля и оценивания (к примеру, предметно-методические объединения как инструмент управления), а также коммерческие услуги школ (если обязательное наличие и динамика таковых не включены в соответствующие внешние критерии оценки для измерения эффективности организации и ее руководства).

Прежде перехода ко второму исследовательскому пункту в данном параграфе, остановимся на необходимости дополнительного акта селекции. Введя достаточно отчетливый, конкретный и прозрачный критерий по различению менеджеристских и неменеджеристских инструментов внутри комплекса по управлению качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города, следует произвести еще одно размежевание. А именно: выделить те управленческие средства, которые характерны именно для выбранного института, а не применительно ко всем институтам общего образования. На данном этапе исследования развести по «разным сторонам баррикад» общеобразовательные институты и институт

⁴⁰³ Ковалев В.В., Дятлов А.В. Профессиональная культура преподавателей в условиях менеджеристского управления (на примере вузов юга России) // *Oriental Studies*. 2024. №4. С. 855.

⁴⁰⁴ Галиндабаева В.В., Карбаинов Н.И. Экономика усыновления как стратегия выживания малых сел (на примере Бурятии) // *Журнал исследований социальной политики*. 2020. №2. С. 209.

средней общеобразовательной школы крупного города уже настоятельно необходимо, чтобы предметно изучать воздействие именно менеджеристской модели управления.

При проведении подобной демаркации из дальнейшего рассмотрения следует изъять: НИКО⁴⁰⁵, международные сравнительные исследования⁴⁰⁶ и НОК условий⁴⁰⁷. Притом ОГЭ как аттестационное средство оценки, предусмотренное для 9-х классов (т. е. основного общего образования), допустимо включить в менеджеристский инструментарий по управлению качеством образования в выбранном институте. Ведь оно функционально служит для селекции обучающихся при поступлении в ту самую среднюю школу (т. е. в 10-11-е классы). Это аналогично ЕГЭ, который одновременно и инструмент менеджеризма для выбранного института (*итоговая аттестация*), и для менеджеризации института высшего образования (*селекция абитуриентов*)⁴⁰⁸. Отдельно добавим, что ВПР, несмотря на включенность не только в среднюю школу, все-таки проводится и на уровне среднего общего образования (в 10-х классах). Поэтому данный инструмент нельзя не учесть в диссертационном исследовании.

Подводя итоги по первому пункту параграфа, приведем список инструментов, которые можно обоснованно включить в менеджеристскую модель управления в выбранном институте. А именно: мотивирующий мониторинг; ЕГЭ и ОГЭ (как один инструмент); ВПР; достижения в событиях, мероприятиях и конкурсах (т. е. олимпиадное движение + вовлечение обучающихся во внешкольные молодежные организации и неучебные мероприятия); эффективный контракт с директором школы;

⁴⁰⁵ Предусмотрена как оценочная процедура для 6-х и 8-х классов.

⁴⁰⁶ TIMSS как оценочная процедура предусмотрен для 4-х и 8-х классов; для PISA же значим возраст, а не принадлежность обучающегося к учебному классу (читай, определенному институту обучения и воспитания) – 15 лет.

⁴⁰⁷ НОК образовательных условий как процедура оценивания направлена не на результаты обучения и воспитания в тех или иных учебных классах учащихся, а на совокупность параметров у конкретной школьной организации.

⁴⁰⁸ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Менеджеристские основы нормативно-подушевого финансирования высшего образования и его социальные эффекты // Вестник Института социологии. 2025. №3. С. 212.

профильные старшие классы. Сразу уточним основание для включения двух последних позиций. Эффективный контракт лишь с главой общеобразовательной организации, без вариации с педагогическими работниками, введен по все тому же критерию внешнего оценивания: учителя по эффективному контракту оценивает «внутренняя инстанция» (т. е. директор), а не кто-либо «снаружи». А директора школы – учредитель организации общего образования (к примеру, управление образования муниципалитета). О профильных старших классах в свою очередь укажем, что данный управленческий инструмент встроен в нормативно-правовой корпус по управлению качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города (о чем – далее); подобное устройство позволяет повысить индикаторы по балльной статистике ЕГЭ.

2. Диагностика соотношения между различными менеджеристскими инструментами при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города. При первом исследовательском акте для документарного анализа были отобраны те управленческие инструменты, которые допустимо идентифицировать как менеджеристские и используемые именно в выбранном институте. Теперь можно перейти к непосредственной работе с нормативно-правовой базой.

Здесь, во втором исследовательском пункте, попробуем обследовать нормативные же соотношения между менеджеристскими инструментами. Иначе говоря, предстоит составить такую классификацию, которая бы выявила отношения подчиненности, включенности и (или) иные «технические» (иерархические, структурные, взаимные) сочленения среди перечисленных средств по управлению качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города. Это позволит составить «идеальную структуру» относительно рассматриваемой менеджеристской модели, т. е. ее нормативный каркас. А при следующем исследовательском шаге предстоит выявить уже функциональные аспекты выбранной модели

управления. В конечном счете, составление классификационных таблиц – концептуально значимое действие, которое способствует формированию корректного взгляда на изучаемый предмет⁴⁰⁹.

Прежде чем приступить к проведению собственной классификации, попробуем обратиться к идеям и опыту предшественников. А именно: рассмотрим, встраивается ли в контекст диссертации классификационная стратегия В. В. Ковалева и А. В. Дятлова. Ими предлагается выделить «четыре вида менеджеристских инструментов: 1) снижение государственного финансирования там, где обнаруживается низкий рост показателей; 2) стимулирование предпринимательской активности в некоммерческом секторе; 3) повышение конкуренции среди сотрудников внутри организации; 4) замена специалистов-управленцев эффективными менеджерами»⁴¹⁰. Тем не менее, в отличие от задействованных теоретических элементов за авторством указанных исследователей (например, при разработке понятия менеджеристской модели управления), предложенная классификация скорее не подходит для диссертации.

Несмотря на то, что авторы претендуют на всеобщность предлагаемой типологической тетрады (т. е. заявляют, что данные четыре вида представляют естественную, как бы включенную в саму «рассекаемую» реальность, схему, лишь открываемую исследователями), есть одна существенная проблема для ее использования здесь. А именно: неясно, *какой критерий* подразумевался при составлении подобной классификационной таблицы. Иначе говоря, сложно определить, что именно служит классифицирующим признаком, который необходимо отыскать в комплексе менеджеристских инструментов для «примерки» к ним подобной типологии. Ввиду неясности данного параметра, затруднительно произвести

⁴⁰⁹ Кузнецов Н.А. Классификации в медицине: принципы построения и клиническое значение // Клиническая медицина. 2017. №5. С. 475.

⁴¹⁰ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 77.

распределение по четырем видам за авторством В. В. Ковалева и А. В. Дятлова для выявленных здесь менеджеристских инструментов. Возможно, стоит проработать «зацепку», обнаруженную еще при аналитических процедурах во время обследования исследовательского дискурса: *«общим для инструментов управления качеством образования в институтах общего образования допустимо указать рейтинговую "природу", а также "включенность" в мотивирующий мониторинг»*. Поэтому самое время обратиться к нормативно-правовому корпусу, в котором регламентируется что такое, из чего состоит и как должен применяться такой менеджеристский инструмент, как мотивирующий мониторинг.

Мотивирующий мониторинг как управленческий инструмент был внедрен в управление качеством образования для общеобразовательных институтов в 2021 г.⁴¹¹ Притом изначально работала версия для мониторинга исполнительных органов субъектов федерации, а позднее появилась и для органов местного самоуправления⁴¹². К моменту проведения диссертационного исследования действуют два мотивирующих мониторинга, для муниципалитетов и для регионов, от 2023 г.⁴¹³ и 2024 г.⁴¹⁴ соответственно. На последних двух вариантах указанной мониторинговой процедуры остановимся подробнее. Заранее отметим, что нормативно-правовые акты, регламентирующие функционирование для подобной управленческой инфраструктуры, образуют определенную иерархию. А именно: на вершине машинерии в лице мотивирующего мониторинга

⁴¹¹ Распоряжение Минпросвещения России от 1 сентября 2021 г. № Р-210 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования».

⁴¹² Распоряжение Минпросвещения России от 6 декабря 2022 г. № Р-293 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

⁴¹³ Распоряжение Минпросвещения России от 7 августа 2023 г. № Р-170 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

⁴¹⁴ Распоряжение Минпросвещения России от 16 июля 2024 г. № Р-127 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования».

расположены упомянутые федеральные распоряжения, далее следуют акты регионов⁴¹⁵, и лишь затем приказы муниципалитетов⁴¹⁶. Фиксировать их включенность в единую нормативную вертикаль можно по совпадению индикаторов, используемых для измерения эффективности региональных (исполнительные органы в субъектах федерации), муниципальных (органы местного самоуправления) и школьных (конкретные общеобразовательные учреждения) организационных единиц. Собственно, далее обратимся к индикаторным позициям, чтобы предложить основание для составления заявленной классификации.

В документ о мотивирующем мониторинге для муниципалитетов включены 27 индикаторов, но особого внимания достойны следующие: №18 («Достижение минимального уровня подготовки»), №19 («Достижение высокого уровня подготовки»), №20 («Функциональная грамотность»), №21 («Доля победителей и призеров регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников в общей численности школьников 9-11-х классов»), №22 («Доля общеобразовательных организаций, в которых обучаются победители и призеры регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников»). Все перечисленные примечательны в том смысле, что востребуют для достижения измерений применения управленческих инструментов из ранее указанного перечня: ЕГЭ, ОГЭ, ВПР (и олимпиад). Это означает, что элементы из арсенала менеджеристского инструментария могут быть выстроены по принципу «матрешки» один в другом. Выражаясь терминологией «отцов-основателей» менеджериизма, из-за такой структуры мотивирующего мониторинга обозначить его *метаинструментом*⁴¹⁷. Иначе

⁴¹⁵ Приказ Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 26 ноября 2021 г. № 1047 «О показателях мотивирующего мониторинга и методики расчета рейтинга муниципальных образований».

⁴¹⁶ Приказ Управления образования г. Ростова-на-Дону от 29 марта 2024 г. № УОПР-309 «О мониторинге успешности муниципальных общеобразовательных организаций города Ростова-на-Дону»; Постановление Администрации г. Ростова-на-Дону от 20 ноября 2021 г. № 1045 «Об утверждении Порядка поощрения лучших муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону».

⁴¹⁷ Осборн Д., Пластрик П. Управление без бюрократов. М.: Прогресс, 2001. С. 87–88.

говоря, как *такое инструментальное звено в некоторой менеджеристской модели управления, которое корректирует, специфицирует и направляет функционирование остальных управленческих звеньев.*

То, что одни инструменты на основе менеджери́зма могут использоваться для работы других, задает потенциал для производства классификации. Притом, как отмечалось ранее, именно естественной классификации, которая отражает реальную природу объекта. Поэтому классифицируем менеджеристские инструменты по функциональной роли внутри соответствующей модели управления. На этом основании выделим три вида инструментальных единиц: *первичные* (или ранжирующие), *вторичные* (или конкретизирующие), *третичные* (или проводящие).

Первичные, или ранжирующие, представляют совокупность менеджеристских инструментов, функциональная роль которых такова: *через квантификацию выявить лучших и определить худших, отделив от двух первых «середнячков».* Такие средства ранжирования представлены различными рейтинговыми механизмами и практиками рейтингования. В случае диссертационного исследования и выявленных менеджеристских инструментов таковыми является «линейка» из мотивирующих мониторингов, т. е. три мониторинговые процедуры: на уровне федерации (ранжируются органы исполнительной власти в федеральных субъектах), на уровне региона (ранжируются органы местного самоуправления в муниципалитетах из некоторой административно-политической единицы), на уровне муниципалитета (ранжируются общеобразовательные организации внутри некоторого муниципального образования).

Перед представлением вторичных и третичных менеджеристских инструментов обратимся к содержанию рейтинга как управленческого феномена. Дабы не проводить дополнительный дискурсивный анализ, обратимся к специальному номеру журнала «Социодиггер», посвященному рейтингованию и рейтинговым практикам.

Так С. С. Ситниченко отмечает следующее значение для понятия рейтинга: «[данный термин] обозначает оценку, числовой или порядковый показатель, характеризующий состояние субъекта, отнесение его к определенному классу, категории... *Рейтинг – это... оценка состояния субъекта с отнесением его к определенной группе*»⁴¹⁸. Притом также встречаемую словоформу «рэнкинг» следует понимать как «[оценку] количественных, объемных показателей деятельности... [рэнкинг] представляет собой список субъектов, выстроенный по определенному количественному показателю»⁴¹⁹. Таким образом, «рейтинг – это комплексная оценка субъекта с целью определения его качества, а рэнкинг – это информационный продукт в виде списка по определенному критерию»⁴²⁰. Во многом различие рейтинга и рэнкинга можно описать через соотношение целого (к примеру, мотивирующего мониторинга) и его частей (например, индикаторов внутри мотивирующего мониторинга, данные по которым собраны при задействовании иного управленческого инструмента). Притом граница между ними *проницаема*⁴²¹.

Собственно, стирание строгого водораздела между рейтингами и рэнкингами выступает предметом исследования в работе А. В. Одинцова. Автор аналитически описывает процедуру по построению международного рейтинга эффективности здравоохранения в крупных городах, который процедурно же переходит из «рэнкинга как ранжирования» в «рейтинг как приписывание к качественно однородной группе»: «итоговый рейтинг сводится к еще одному упрощению шкалы – делению всего списка на три типа городов: "здоровый город", "развивающийся город", "нездоровый город"»⁴²². Саму работу таких рейтингов исследователь описывает через

⁴¹⁸ Ситниченко С.С. История экономических рейтингов в России: трансформация подходов, методик, смыслов // Социодиггер. 2021. №7. С. 23.

⁴¹⁹ Там же.

⁴²⁰ Там же.

⁴²¹ Стерлигов И.А. Рейтинги в науке: кто-то виноват? // Социодиггер. 2021. №7. С. 56.

⁴²² Одинцов А.В. «Черные ящики» и «сжатые» данные: почему рейтинги теряют значимость для бизнеса (на примере рейтинга системы здравоохранения) // Социодиггер. 2021. №7. С. 35.

эффект «чрезмерности сжатия данных»: «в основе всякого ранжирования и, следовательно, рейтингования стоит некая количественная шкала, которая позволяет выстроить объекты в определенном порядке... Результат рейтинга – новая порядковая шкала, на которой... неважно, какое значение индекса у Москвы, важно, какое место она занимает в общем ряду – кто выше нее, а кто ниже... *всякий рейтинг – это попытка оценить сложное явление одной цифрой*»⁴²³.

Вторичные, или конкретизирующие, представляют совокупность менеджеристских инструментов, функциональная роль которых состоит в следующем: *через квантификацию произвести расчеты для заполнения индикаторных шкал в первичном инструментарии*. По существу, в подобный инструментарий входят ЕГЭ и ОГЭ, ВПР, достижения в событиях, мероприятиях и конкурсах. Как указывалось выше, вторичные менеджеристские инструменты в рамках рассматриваемой модели можно сопоставить с рэнкингами – механизмами для «подсчета» и «высчитывания» данных, структурно вложенных в формат множества критериев-показателей рейтинга. Иначе говоря, классифицируемый инструментарий выполняет функцию «конкретизировать» в значении «определить конкретные числовые объемы для показателя "N" в организациях "a", "b", "c", "d", "e" и т. д.».

В конце концов, третичные, или проводящие, представляют совокупность менеджеристских инструментов, функциональная цель которых: *через квантификацию в организационно-материальных аспектах обеспечить успешную работу вторичных управленческих средств, и, следовательно, первичных*. В этом таксоне будут размещены эффективный контракт с руководителем общеобразовательной организации и профильные старшие классы.

⁴²³ Там же. С. 36.

Как продемонстрировали С. Д. Красноусов и Е. Н. Почекутова, в документации о мотивирующих мониторингах есть индикаторы, которые связаны с осуществлением профилизации⁴²⁴. И чем ниже по нормативно-подотчетной вертикали, тем более явным становится присутствие профильных старших классов и как некоторого показателя эффективности, и как специфического менеджеристского инструмента⁴²⁵. Говоря же об эффективных контрактах именно с руководителями школьных учреждений, предполагавшиеся как и эффективные контракты с учителями как источник улучшения качества образования⁴²⁶, необходимо указать на следующее: как управленческое средство тот не встречается в нормативно-правовом комплексе федерального, регионального и муниципального уровня, регламентирующим функционирование мотивирующего мониторинга. Тем не менее существуют мониторинговые процедуры по измерению эффективности директоров школ, чьи показатели во многом связаны с перечисленными менеджеристскими инструментами⁴²⁷.

⁴²⁴ См., например, о показателе «Использование лабораторного оборудования»: «Специфика методики расчета показателя заключается в том, что оценивается доля школ, в которых ученики 9-х классов выбрали для сдачи ОГЭ дисциплины "химия" или "физика". Следует обратить внимание, что значение показателя не учитывает наличие оборудования в школе, *показатель оценивает, по существу, не результат применения в учебном процессе соответствующих технологий и методов практического изучения естественно-научных дисциплин, а добрую волю учеников и/или их родителей*. Более того, *эффективный результат – это не число школьников, выбравших указанные дисциплины, а число школ*» (Красноусов С.Д., Почекутова Е.Н. Независимая оценка качества управления системой общего образования: опыт и перспективы // Петербургский экономический журнал. 2023. №4. С. 12.).

⁴²⁵ В Приказе Управления образования г. Ростова-на-Дону от 29 марта 2024 г. № УОПР-309 «О мониторинге успешности муниципальных общеобразовательных организаций города Ростова-на-Дону» (в показателе «Социальные активности») среди различных проектов российского, регионального и местного уровня для школьных организаций представлены и школьные представлен и проект «Профильные классы». См. в: Описание проекта «Профильные классы». Режим доступа: <https://rostovgorod.ru/administration/structure/the-municipal-institutions-and-enterprises/iaco/action/proekty/profilnye-klassy/opisanie-proekta.php> (Дата обращения: 01.06.2026). Притом данная муниципальная проектная инициатива представляет собой реализацию рекомендаций о профильных старших классах из ФГОС. См. в: Перевод в 10 класс: нормативное регулирование, правомерность отказа в переводе, конкурсный отбор. Режим доступа: <https://ouzs.ru/news/perevod-v-10-klass-normativnoe-regulirovanie-pravomernost-otkaza-v-perevode-konkursnyy-otbor/> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴²⁶ Эффективный контракт с учителем: что и как сработало? Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/news/204279625.html> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴²⁷ Анализ результатов мониторинга эффективности руководителей общеобразовательных организаций Ростовской области. Рассмотрено на заседании кафедры управления образованием. Протокол от 30 июня 2021 г. №10, г. Ростов-на-Дону; Приказ Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 30 декабря 2020 г. № 1150 «Об утверждении мониторинга эффективности руководителей общеобразовательных организаций Ростовской области».

Акцент на эффективных контрактах со школьными руководителями обусловлен тем, что аналогичные средства с педагогами де-факто не работают в финансовых⁴²⁸ и кадровых⁴²⁹ дефицитных условиях. Но в проводящем типе можно упомянуть иной инструмент финансирования: гранты, которые активно используются в высшем образовании, но могут предоставляться и школам. Такая новация во исполнение федеральных целевых ориентиров на муниципальном уровне распространена далеко за пределами выбранного для опросных исследований муниципалитета⁴³⁰.

Завершая второй пункт параграфа, подытожим: классификация менеджеристских инструментов при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города по функциональному критерию привела к выявлению трех видовых позиций (первичные / ранжирующие, вторичные / конкретизирующие, третичные / проводящие). Притом превалирование квантификации в рассматриваемой модели управления на основе менеджеризма предполагает следующее. А именно: первенство концепции качества как измерения при управлении качеством образования в выбранном институте для повышения качества образования; следовательно, и вторичность качества как состояния – ввиду сложности измерить последнее. Это соответствует описанию менеджеристского подхода к управлению и моделям, основанным на нем⁴³¹. Тем не менее *изучение последствий от указанного нормативного порядка* – задача следующего параграфа. А здесь, в последнем пункте, развернем

⁴²⁸ Авраамова Е.М., Логинов Д.М. Новые тенденции в развитии школьного образования. По данным ежегодного мониторингового исследования центра экономики непрерывного образования РАНХиГС // Вопросы образования. 2016. №4. С. 177–178.

⁴²⁹ Там же. С. 182.

⁴³⁰ Например: Лучшие школы Московской области получают гранты для поощрения учителей. Режим доступа: <https://www.mk.ru/mosobl/2022/09/01/luchshie-shkoly-moskovskoy-oblasti-poluchat-granty-dlya-pooshhreniya-uchiteley.html> (Дата обращения: 01.06.2026).; Шевченко С. Вячеслав Гладков отметил лучшие школы Белгородской области. Режим доступа: <https://www.mk.ru/mosobl/2022/09/01/luchshie-shkoly-moskovskoy-oblasti-poluchat-granty-dlya-pooshhreniya-uchiteley.html> (Дата обращения: 01.06.2026).; Солдатова А. 10 лучших школ Красноярска получают гранты по 1 млн рублей. Режим доступа: <https://gornovosti.ru/news/101777/> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴³¹ Ковалев В.В., Дятлов А.В. Идеология менеджеризма в российских социальных институтах: образование, наука, здравоохранение // Вестник университета. 2023. №7. С. 29.

документарный анализ для прояснения формально-нормативного каркаса менеджеристской модели управления. А именно: каким предполагается «идеальный облик» при функционировании последней? Как сущностная черта менеджери́зма, т. е. квантификация, специфицирует работу мотивирующего мониторинга и интегрированных в него управленческих инструментов?

3. Обнаружение общих, значимых и содержательных особенностей внутри конфигурации менеджеристских инструментов при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города. После селекции инструментов при управлении качеством образования в выбранном институте на менеджеристские и неменеджеристские, а также классификационной работы и выявления на ее основе структурных аспектов внутри управленческой модели на основе менеджери́зма, остается прояснить аспекты функциональные. Для последнего обратимся к анализу нескольких нормативно-правовых документов (дополнительно см. в: Приложение 2).

А именно к аналитическим процедурам над такими источниками, как: Распоряжение «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования»; Распоряжение «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования»; Приказ «О показателях мотивирующего мониторинга и методики расчета рейтинга муниципальных образований»; Приказ «О мониторинге успешности муниципальных общеобразовательных организаций города Ростова-на-Дону»; Постановление «Об утверждении Порядка поощрения лучших муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону». Это позволит прояснить логику функционирования

менеджеристского инструментария в формально-правовых рамках внутри институционального пространства средней общеобразовательной школы российского крупного города.

Первым делом изучим частотность (количественный этап), а затем контекстуальные особенности использования (качественный этап) таких терминов, как: «рейтинг», «мониторинг», «эффективность», «показатели», «индикаторы», а также производных от них и синонимичных им конструкций. Предварительно уточним, что проводить соответствующие разыскания относительно мониторинговой терминологии не имеет смысла – ведь она уже включена в наименования рассматриваемых документов.

Рейтингу как процедуре отведены соответствующие разделы в обоих федеральных распоряжениях, а количество упоминаний в каждом из документов термина «рейтинг» и производных конструкций равно 16. В областном приказе, помимо собственно названия, данная терминологическая единица упомянута 4 раза, а в городском постановлении – 13. В приказе городского управления образования упоминаний рейтинга и производных от него слов нет вовсе, но стоит учитывать в данном случае два обстоятельства. Во-первых, указанный приказ направлен на реализацию того городского постановления, где высока частотность употребления термина «рейтинг»⁴³². Во-вторых, рейтинговая терминология в обсуждаемом документе попросту заменяется другой, *синонимичной*: вместо рейтинга используется равновесный по значению термин «мониторинг успешности» (встречается в тексте 10 раз, не считая самоназвания нормативного акта).

Термин «эффективность» упоминается в обоих федеральных распоряжениях (в мониторинге исполнительных органов субъектов – 12 раз,

⁴³² Приказ Управления образования г. Ростова-на-Дону от 29 марта 2024 г. № УОПР-309 «О мониторинге успешности муниципальных общеобразовательных организаций города Ростова-на-Дону»: «Во исполнение постановления Администрации города Ростова-на-Дону от 20 ноября 2021 г. № 1045 "Об утверждении Порядка поощрения лучших муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону"...».

в мониторинге органов местного самоуправления – 7 раз, не считая дублирования в приложениях), а в региональном приказе – 2 раза (также не считая в употреблении в приложениях). В постановлении городской Администрации и в приказе Управления образования слово «эффективность» и производные не встречаются, но вполне возможно считать синонимичными им терминами «лучший» и «успешный», присутствующие в указанных документах.

Касательно показателей: в федеральном распоряжении по исполнительным органам содержится 44 измерительных позиции; в распоряжении по органам местного самоуправления – 27; в областном приказе указано 55 показателей (основанных на федеральном распоряжении по мониторингу исполнительных органов субъектов); в городском приказе Управления образования – 25 (основанных на федеральном распоряжении по мониторингу органов местного самоуправления).

Необходимо отметить, что многие из подсчитанных показателей на федеральном, региональном, муниципальном уровнях если и не полностью синонимичны друг с другом, то семантически друг друга перекрывают. Подобное означает, что формируются формально-нормативные основания для подотчетности нижних организационных уровней высшим. А именно: *при функционировании менеджеристской модели управления при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города школьное руководство подотчетно органам местного самоуправления (муниципальные управления образования), органы местного самоуправления – органам исполнительной власти субъектов федерации (региональные министерства общего образования), а органы исполнительной власти субъектов федерации – федеральным инстанциям (Министерству просвещения).* Прежде чем продолжить документарный анализ, остановимся на указанном феномене – подотчетности (подробнее о количественном этапе документарного анализа см. в: Приложение 2).

В основном среди академических источников понятие подотчетности, так же как и модель управления или управление качеством образования, представлено имплицитно – без внятных дефиниций⁴³³. Тем не менее есть вполне конкретные и достаточно конвенциональные характеристики того, что же такое подотчетность. А именно: это особая форма ответственности между «исполнителем» (работником, нижестоящим по иерархии управленцем, подотчетным органом власти или организацией, профильным отделом) и «заказчиком» (государством, обществом, отчитывающим органом власти, руководством, отделом управления), которая преимущественно представлена в виде «формальной обязанности работника давать отчет о действиях вышестоящим руководителям»⁴³⁴. Иначе говоря, подотчетность предполагает объяснение перед конкретным лицом результатов собственной деятельности, ее успехов и промахов, через заданную формализованную процедуру. Например, посредством предоставления информации для заполнения индикаторов эффективности и формирования на основе последних рейтинга. Подотчетность вместе с тем подразумевает прозрачный, объективный и нейтральный процесс оценивания успешности и результативности подотчетных агентов (формально-нормативный компонент), а также наличие у них особого этоса (неформально-нормативный компонент)⁴³⁵.

Описанный управленческий феномен может существовать при разных политических идеологиях и в различных моделях управления⁴³⁶. Тем не менее реформы публичного управления вообще и управленческие реформы внутри общественного сектора в частности, произошедшие на рубеже прошлого и нынешнего столетий, проводились «под флагом» *наращивания*

⁴³³ Белоусов Ю.В., Тимофеева О.И. Открытость бюджета в современных концепциях государственного управления // Вестник Института экономики Российской академии наук. 2024. №4. С. 7–25.

⁴³⁴ Искорцева Н.В. Менеджериализация социальных сервисов: основные принципы и проблемы // Журнал исследований социальной политики. 2005. №4. С. 487.

⁴³⁵ Там же.

⁴³⁶ Там же.

*подотчетности*⁴³⁷. И привели к тому, что в исследовательской литературе обозначается как «парадокс подотчетности»⁴³⁸. В контексте исследований менеджери́зма подобное смещение целей и средств – вполне закономерное следствие: «подотчетность перед обществом за конечные результаты в сфере образования оборачивается отчетностью за выполнение установленных "сверху" показателей, удобных и понятных вышестоящим чиновникам»⁴³⁹. В таком смысле «парадокс подотчетности» – один из представителей синонимичного ряда терминов, характеризующих конфликт цели и средств в какой-либо деятельности, подмену и замещение целевых ориентиров («стратегии») на инструментальные средства («тактику»). Среди них, к примеру, можно указать: «инверсию качества»⁴⁴⁰, «институциональные ловушки»⁴⁴¹, «подмены при управлении по результатам»⁴⁴², «закон Кэмпбелла»⁴⁴³, «протечку метрик»⁴⁴⁴, «лукавые числа»⁴⁴⁵, «превращенную форму»⁴⁴⁶, «эконометриковерие»⁴⁴⁷, «эффект кобры»⁴⁴⁸, «реификацию»⁴⁴⁹, а также «красные ленты» с «законом

⁴³⁷ Калгин А. С. Управление по результатам на региональном уровне: контроль или результативность? // Вопросы государственного и муниципального управления. 2012. №3. С. 36–37.

⁴³⁸ Jos P. H., Tompkins M. E. The Accountability Paradox in an Age of Reinvention: The Perennial Problem of Preserving Character and Judgment: The Perennial Problem of Preserving Character and Judgment, Administration & Society, vol. 36, no. 3, 2004. P. 256.

⁴³⁹ Капогузов Е.А. Новый государственный менеджмент: эволюция и уроки для России // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2023. №3. С. 143.

⁴⁴⁰ Ковалев В.В., Дятлов А.В. Идеология менеджери́зма в российских социальных институтах: образование, наука, здравоохранение // Вестник университета. 2023. №7. С. 27.

⁴⁴¹ Вольчик В.В., Корытцев М.А., Маслокова Е.В. Институциональные ловушки и новый менеджери́зм в сфере образования и науки // Управленец. 2018. №6. С. 22.

⁴⁴² Курбатова М.В. Управление по результатам в российском образовании: проблемы нормативного регулирования // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2023. №3. С. 12–13.

⁴⁴³ Вольчик В.В., Маслокова Е.В. Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования и науки // Terra Economicus. 2019. №2. С. 150.

⁴⁴⁴ Губа К.С. Наукометрические показатели в оценке российских университетов: обзор исследований // Мир России. Социология. Этнология. 2022. №1. С. 54.

⁴⁴⁵ Портер Т. Лукавые числа // Философско-литературный журнал «Логос». 2020. №3. С. 61.

⁴⁴⁶ Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и ее превращенные формы // Высшее образование в России. 2016. №6. С. 88.

⁴⁴⁷ Капелюшников Р.И. О современном состоянии экономической науки: полусоциологические наблюдения // Куда движется современная экономическая наука? Научные доклады. М.: Институт экономики РАН, 2018. С. 14.

⁴⁴⁸ Мокий М.С., Борзенко Е.К. Системные причины появления «эффекта кобры» в управлении социально-экономическим развитием // Экономическая наука современной России. 2019. №3. С. 52.

⁴⁴⁹ Полонников А.А. «Семиологический поворот» в педагогических науках // Высшее образование в России. 2017. №10. С. 48.

Гудхарта»⁴⁵⁰ и т. д., и т. п. Особенную роль для качественной интерпретации результатов от документарного анализа далее сыграет такая вариация смещения целей и средств, как «деконтекстуализация»⁴⁵¹.

Наличие подотчетности в перечисленных выше нормативно-правовых документах допустимо подтвердить двумя способами. Во-первых, возможно обнаружить в федеральной документации подотчетный контроль нижестоящих административных ступеней как одну из целей внедрения мотивирующего мониторинга. Собственно, в предыдущей редакции распоряжения федерального министерства указано именно это: «[м]отивирующий мониторинг муниципалитетов... [нужен для] выстраивани[я] управленческой вертикали "федерация – регион – муниципалитет – образовательная организация"»⁴⁵². Во-вторых, ранее указанная корреляция между «конструкциями» показателей на всех трех уровнях в иерархии нормативно-правовых актов. К примеру, ее можно обнаружить при «переходе» с федерального через региональный на муниципальный уровень в таких индикаторах, как: «Достижение минимального уровня подготовки», «Достижение высокого уровня подготовки», «Функциональная грамотность» и не только⁴⁵³.

⁴⁵⁰ Сапунов М.Б., Тхагапсоев Х.Г. Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала) // Высшее образование в России. 2018. №7. С. 21.

⁴⁵¹ Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 33, no. 3, 2021. P. 529.

⁴⁵² Распоряжение Минпросвещения России от 6 декабря 2022 г. № Р-293 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

⁴⁵³ Распоряжение Минпросвещения России от 7 августа 2023 г. № Р-170 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования» (заявлены такие показатели эффективности, как): «№18. Достижение минимального уровня подготовки»; «№19. Достижение высокого уровня подготовки»; «№20. Функциональная грамотность». Приказ Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 26 ноября 2021 г. № 1047 «О показателях мотивирующего мониторинга и методики расчета рейтинга муниципальных образований» (перечисленные показатели эффективности совпадают с установленными федерацией): «№22. Достижение минимального уровня подготовки»; «№23. Достижение высокого уровня подготовки»; «№25. Функциональная грамотность». Приказ Управления образования г. Ростова-на-Дону от 29 марта 2024 г. № УОПР-309 «О мониторинге успешности муниципальных общеобразовательных организаций города Ростова-на-Дону» (также наблюдается совпадение с двумя предыдущими нормативно-правовыми актами): «№16. Достижение минимального уровня подготовки»; «№17. Достижение высокого уровня подготовки»; «№18. Функциональная грамотность».

Итак, получив на количественном этапе в документарном анализе результаты, подтверждающие менеджеристский характер управления качеством образования в выбранном институте, а также наличие подотчетности в рассматриваемой модели управления, попробуем перейти к этапу качественному, т. е. к интерпретации.

Для начала остановимся на примечательном месте в нормативно-правовом акте, регулирующего функционирование мотивирующего мониторинга на муниципальном уровне. А именно: по постановлению городской Администрации, школы, занявшие верхние позиции рейтинга, именуются «лучшими»⁴⁵⁴. Подобные ценностная терминология и оценочная риторика расходятся с нейтральными формулировками из федеральных распоряжений, где проведение мониторинга (т. е. формирование рейтинга) направлено не на выявление и поощрение лучших органов управления, а, например, на «тиражирование наиболее успешных муниципальных практик»⁴⁵⁵ или «совершенствование деятельности органов местного самоуправления»⁴⁵⁶. Иначе говоря, если нормативные установки *на федеральном уровне нацелены на создание и формирование системы циркуляции результативных идей и практик управленческого толка*, то «спущенные» на уровень местный *они вероятнее приведут к материальному стимулированию и без того успешных учреждений*.

Формирование описанного положения дел сравнимо с «эффектом Матфея» Р. Мертона, описывающего проблему цитируемости и известности в научном сообществе: преуспевающие станут еще более преуспевающими⁴⁵⁷. Собственно, в указанном документе именно такое

⁴⁵⁴ Постановление Администрации г. Ростова-на-Дону от 20 ноября 2021 г. № 1045 «Об утверждении Порядка поощрения лучших муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону».

⁴⁵⁵ Распоряжение Минпросвещения России от 7 августа 2023 г. № Р-170 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

⁴⁵⁶ Там же.

⁴⁵⁷ Батыгин Г.С. «Эффект Матфея»: накопленное преимущество и распределение статусов в науке // Вестник прикладной этики. 2001. №18. С. 161–172.

целеполагание и заявлено: «поощрение наиболее активных, творчески работающих педагогических коллективов муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону»⁴⁵⁸. Эта целевая ориентация явно контрастирует с заявляемой направленностью касательно функционирования мотивирующего мониторинга из федерального распоряжения: «снижение дифференциации в качестве образования между общеобразовательными организациями»⁴⁵⁹. Такое *преображение поставленной «наверху» цели в конкретную «низовую» практику, искажающую предполагаемые результаты* (притом только на формально-нормативном уровне – даже без обращения к изучению неформальных практик и норм) подтверждает присутствие в исследуемой менеджеристской модели управления «парадокса подотчетности». Парадокса, который далее предлагается качественно проинтерпретировать посредством понятия *деконтекстуализации* Н. Пиаттоевой.

А именно: описанное смещение целевых установок при реальном администрировании допустимо охарактеризовать как *деконтекстуализацию целей*. Под введенным термином и двумя последующими имеем в виду комбинированный ответ на ранее поставленный вопрос: какое функционирование задается и предполагается нормативно-правовой базой, формальными нормами и производными от последних управленческими инструментами, для менеджеристской модели управления? Иначе говоря, *это формальные нормы, адаптирующие квантификацию как сущностную характеристику менеджериума конкретно к управлению качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города*.

Следующую конкретизацию квантификации к выбранному институту можно обозначить как *деконтекстуализацию развития*. Она задается через

⁴⁵⁸ Постановление Администрации г. Ростова-на-Дону от 20 ноября 2021 г. № 1045 «Об утверждении Порядка поощрения лучших муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону».

⁴⁵⁹ Там же.

общую направленность, обрамляющую и объемлющую все показатели эффективности, к примеру, из федерального распоряжения: «[п]оказатели достижения учебных и воспитательных результатов оценивают... управление в сфере образования... по... параметрам [направленным] на... *снижение доли* неуспешных обучающихся во всех параллелях на всех уровнях общего образования; *повышение доли* обучающихся с высокими результатами обучения [и т. д., и т. п.]»⁴⁶⁰. Контекст употребления терминов «повышение» и «снижение» для динамики значений внутри набора индикаторов предполагает *«перевод» идеи качественного развития в модель количественного роста*. Иными словами, *управление качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города преобразуется в требование о перманентном возрастании количественно измеримых показателей*. В свою очередь, использование рейтингов и грантового поощрения при осуществлении «норматива постоянного роста» может переориентировать педагогические коллективы от работы над реальным качеством образования на стремление к достижению как можно больших числовых значений по индикаторам.

Последняя формальная норма, адаптирующая квантификационное ядро менеджериума при управлении качеством для средней школы, *деконтекстуализация воспитания*, формируется через *редукцию воспитания к обучению*. Несмотря на многообразие подходов в педагогике⁴⁶¹ касательно соотношения между воспитательным и учебным процессами, необходимо констатировать качественное различие между указанными компонентами образования⁴⁶². Менеджеристская квантификация это

⁴⁶⁰ Распоряжение Минпросвещения России от 7 августа 2023 г. № Р-170 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

⁴⁶¹ Сидоркин А.М. Прагматический либерализм и модернизация воспитания // Вопросы образования. 2014. №2. С. 290.

⁴⁶² Суворова Л. «Поколение снежинок, которые легко тают»: как реализовать требования ФГОС по воспитанию школьников. Режим доступа: <https://ug.ru/pokolenie-snezhinok-kotorye-legko-tayut-kak-realizovat-trebovaniya-fgos-po-vospitaniyu-shkolnikov/> (Дата обращения: 01.06.2026): «то, что находится на поверхности – это мероприятия. Они хорошо видны, их можно сосчитать, сфотографировать, можно

различение стирает, производя указанную редукцию, что приводит к переописанию воспитания как набора формальных уроков и мероприятий под нужды отчетности.

«Перевод» воспитательных задач в «числовой язык» наблюдается по ряду показателей в мотивирующем мониторинге: «Доля общеобразовательных организаций, имеющих школьный театр, в общем числе... организаций...»; «Доля общеобразовательных организаций, имеющих школьный музей...»; «Доля общеобразовательных организаций, имеющих школьный спортивный клуб...»; «Доля детей... охваченных дополнительным образованием...»⁴⁶³. Осуществление воспитания в федеральном распоряжении сводится к наличию музея, театра или спортклуба, а также к дополнительному образованию⁴⁶⁴. Стандартизированные программы воспитания⁴⁶⁵, которые не включены в мониторинги, но интегрированы в управление общим образованием, также отводят значительное место формальным мероприятиям и урокам взамен неформальным практикам⁴⁶⁶.

Таким образом, три рассмотренные спецификации относительно менеджеристской квантификации формируют комплекс из формальных норм внутри модели управления на основе менеджеризма. Конечный вид

отчитаться... мероприятия могут существовать в двух вариантах. Во-первых, как набор разрозненных спланированных педагогами или спущенных сверху. Для детей такие мероприятия вступают в виде акций, к которым они не имеют отношения и в которых им предложили или их вынудили поучаствовать. Такие мероприятия малоэффективны, а по причине чрезмерной навязчивости иногда вредны воспитанию... *Важнее то, что скрыто от глаз – сотни малых повседневных дел педагогов и детей (встречи, спонтанные беседы, чаепития, шутки, розыгрыши, игры, оформительские работы, просто болтовня).* Это очень значимо, *важнее мероприятий.* Именно на этом уровне педагоги могут стать для детей значимыми взрослыми».

⁴⁶³ Распоряжение Минпросвещения России от 7 августа 2023 г. № Р-170 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

⁴⁶⁴ См. в: Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / под редакцией С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. С. 116.

⁴⁶⁵ Приказ Минпросвещения России от 17 марта 2025 г. №209 «Об утверждении федеральной программы воспитательной работы для организаций отдыха детей и их оздоровления и календарного плана воспитательной работы».

⁴⁶⁶ «Лучше организовать одну благотворительную акцию с детьми, чем провести сто часов занятий по этике». См. в: Сидоркин А.М. Прагматический либерализм и модернизация воспитания // Вопросы образования. 2014. №2. С. 293.

изучаемая менеджеристская модель управления приобретает, когда к «триаде деконтекстуализации» добавляется инструментальная «матрешка» с обрамлением в лице мотивирующего мониторинга. Тогда, если обогатить понятие изучаемой модели управления из предыдущей главы результатами документарного анализа, получится следующее. А именно: *это государственная деятельность по повышению качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города посредством уточнения управленческих задач через деконтекстуализацию целей, развития и воспитания, а также с помощью внедрения ранжирующих, конкретизирующих и мотивирующих инструментов.*

Завершая параграф, подведем его исследовательские итоги. Во-первых, обоснован отбор для дальнейшего исследования конкретных менеджеристских инструментов, применяемых при управлении качеством образования в выбранном институте. Во-вторых, посредством классификационной работы воспроизведены структурные аспекты изучаемой менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города. В-третьих, на основе правовой документации воссозданы аспекты функциональные, задающие работу рассматриваемой модели управления в выбранном институте.

Далее попробуем на опросных материалах г. Ростова-на-Дону определить, как сказывается подобное «идеальное» функционирование менеджеристской модели управления при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

2.2. Акторные оценки воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города (на материалах г. Ростова-на-Дону)

После изучения формально-нормативного каркаса менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города, предстоит исследовать ее неформально-нормативное содержание. Иначе говоря, в данном параграфе следует ответить на ключевой вопрос и второй главы, и всей диссертации: *каков характер воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в выбранном институте?*

Дабы реализовать задуманное, в данном параграфе будем придерживаться следующей последовательности действий. Во-первых, *актуализируем ранее достигнутые результаты из анализа дискурса, операционализации и документарного анализа* для обобщения предпосылок к применению опросных методов. Во-вторых, *обоснуем использование конкретной комбинации из количественных и качественных опросных методов* для проверки гипотезы диссертации. В-третьих, также *приведем основания в пользу избрания г. Ростова-на-Дону как такого крупного города*, полученная эмпирическая информация из которого может быть экстраполирована на другие российские крупные города (т. е. как *типичного крупного города*). В-четвертых, *применим количественные и качественные опросные методы в границах сконструированных индикаторных позиций* для проверки основной гипотезы диссертационного исследования. В-пятых, *проинтерпретируем полученные данные и подведем итоги*.

Для проверки гипотезы диссертации в предыдущем параграфе были сконструированы три эмпирических индикатора:

1. *Согласованность акторов о полезности инструментария менеджеристской модели управления для достижения достаточного*

качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

2. Обеспеченность временем как ресурсом средней общеобразовательной школы крупного города при задействовании менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования.

3. Удовлетворенность внешних агентов качеством образования выпускников, достигнутым при применении менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города.

К каждой из указанных индикаторных позиций было сформировано по одной под-гипотезе: каждая соответствует одному слою из многослойной модели качества обучения и воспитания:

1) Если присутствует институциональное равновесие внутри средней общеобразовательной школы крупного города по поводу отсутствия полезности инструментов менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования, то гипотеза диссертации подтверждается.

2) Если присутствует институциональное равновесие внутри средней общеобразовательной школы крупного города по поводу нецелесообразного распределения ресурса времени посредством менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования, то гипотеза диссертации подтверждается.

3) Если присутствует солидарность внешних агентов касательно низкой удовлетворенности качеством образования абитуриентов как выпускников средней общеобразовательной школы крупного города, полученного при задействовании менеджеристской модели управления, то гипотеза диссертации подтверждается.

Для разведения менеджеристского и неменеджеристского характера воздействия на качество образования в выбранном институте при

проведении анализа нормативно-правовых документов было достигнуто следующее. Во-первых, определен список из управленческих инструментов, которые допустимо охарактеризовать как менеджеристские и которые применяются в институте средней общеобразовательной школы крупного города. А именно к таковым были отнесены: мотивирующий мониторинг; ЕГЭ и ОГЭ (как один инструмент); ВПР; достижения в событиях, мероприятиях и конкурсах (олимпиадное движение и вовлечение обучающихся во внешкольные молодежные организации и неучебные мероприятия); эффективный контракт с директором школы; профильные старшие классы. Во-вторых, произведена классификация идентифицированных менеджеристских инструментов на три функциональных вида. А именно: первичные (ранжирующие), вторичные (конкретизирующие), третичные (проводящие). В-третьих, обнаружен «идеальный облик» для менеджеристской модели управления, заданный в корпусе нормативно-правовых актов, в лице трех разновидностей деконтекстуализации как следствия от подотчетности на основе менеджеризма. А именно: деконтекстуализация целей, деконтекстуализация развития и деконтекстуализация воспитания. В конечном счете, первые два исследовательских вывода из документарного анализа позволяют описать структурную составляющую внутри менеджеристской модели управления, а последняя – ее функциональную составляющую.

Прежде чем приступить к проверке перечисленных под-гипотез, составляющих основную гипотезу из диссертационного исследования, следует обосновать использование конкретных исследовательских методик далее. Программы массовых опросов и гайдов интервью вместе со спецификацией использованного документарного анализа оставим в приложениях (Приложение 1, 2, 3, 5, 7, 9). Здесь же приведем обоснования в пользу выбранных методов сбора и анализа эмпирических данных.

Подобное задействие и качественных, и количественных методов, как и конструирование мульти-методологии во втором параграфе из предыдущей главы, обосновывается, с одной стороны, характерной для исследовательского предмета сложностью. Ведь обозначенное воздействие на качество образования следует уяснить от разных акторов, доступность и охват которых неравномерны. С другой, включение различных опросных методик соответствует классическому образцу *полноценного многоэтапного социологического исследования*. Притом для аналитики собранных данных применим разнообразный перечень из концептуальных инструментов. А именно обратимся к следующим аналитическим средствам: *описательному анализу линейных таблиц* (для массовых опросов); *кодировочным категориям* (для глубинных и экспертных интервью); *описательным таблицам сопряженности* (для массовых опросов); *теоретическому насыщению* (для глубинных и экспертных интервью); *критерием хи-квадрат и r -Пирсона и коэффициентом V -Крамера* (для массовых опросов). Выстраивая методический конструкт эмпирического этапа в диссертационном исследовании, *качественному анализу отведена ведущая позиция относительно анализа количественного*. Это связано, как указывалось ранее, с необходимостью избежать *вторичной деконтекстуализации* внутри исследования при изучении деконтекстуализации в выбранном институте. Превалирование *интерпретации* и акцента на *нарративах от самих акторов* позволят не упустить пореформенного институционального контекста, который устраняется из публичного поля менеджеристской моделью управления.

Собственно, обозначив ранее критерий верификации применительно к гипотезе диссертации, структурируем в соответствии с идеей полноформатности социологического исследования следующий порядок применения указанных методов. Во-первых, для первого и второго индикаторов применим методы глубинного интервью и массового опроса. А

именно: первоначально проинтервьюируем по обоим индикаторным позициям директоров школ, а затем проведем опрос среди учителей старших классов и родителей старшеклассников. Ведь первостепенное получение интервью от руководителей общеобразовательных учреждений позволит не только приобрести ценную эмпирическую информацию, но и уточнить вопросы для анкет массовых опросов при сборе эмпирики от родительского и учительского сообществ. Во-вторых, при помощи инструментария экспертного интервьюирования проработаем оставшийся, третий, индикатор. Таким образом, исследовательская последовательность выглядит как переход от глубинных интервью к массовым опросам с последующим охватом интервьюированием экспертов. Описанное комплексное использование количественных и качественных методов позволит схватить всю полноту неформальных практик в выбранном институте.

Далее, вновь предваряя переход к задействованию опросных инструментов с отмеченными акторами, еще раз вернемся к территориальной локализации и, следовательно, репрезентативности проводимого исследования. А, значит, и к пределам экстраполяции тех данных и их интерпретации, которые будут представлены далее. Как и было заявлено в заглавии диссертации, а также при формулировке исследовательского предмета, целевой и основополагающий интерес обозначен именно в словосочетании «качество образования в средней общеобразовательной школе *крупного города*». Поэтому ранее, при анализе дискурса, целый пласт исследований управленческих последствий для средних общеобразовательных школ на селе остался вне рассмотрения⁴⁶⁷. Притом типовым образчиком крупного города предъявлен

⁴⁶⁷ К примеру: Егоров Д.О., Николаев Р.С. Основные этапы, направления и факторы реформирования школьной сети в сельской местности России // Вестник Московского университета. Серия 5. География. 2022. №4. С. 64–78; Сартакова Е.Е., Окушова Г.А., Еретнова Е.П. Сельская школа в условиях социокультурной модернизации образования: постнеклассические основания для концептуализации // Вестник Томского государственного университета. 2022. №481. С. 206–214; Воробьев М.И., Алексеев А.И. «Оптимизация» сети сельских школ: плюсы и минусы (пример Уваровского района Тамбовской области) // Вестник Московского университета. Серия 5. География. 2023. №4. С. 146–150.

г. Ростов-на-Дону. Более того, *предполагается релевантность последующих выводов не только лишь для выбранного крупного города, но и вообще для всех крупных российских городов*. Иначе говоря, далее исследуемый характер воздействия на качество образования в выбранном институте будет соответствовать не только ситуации в г. Ростове-на-Дону, но и вообще всем крупным городам России. Почему подобная экстраполяция, безотносительно к дальнейшим исследовательским результатам, возможна?

И количественные, и качественные опросные методы – что представлено в соответствующих приложениях (Приложение 3, 5, 7, 9) – скреплены соответствующими выборками для достижения репрезентативности. Например, для интервью со школьными директорами была разработана выборка на основе ранее проведенного Управлением образования рейтингования муниципальных школ г. Ростова-на-Дону и концепции информационной мощности⁴⁶⁸ (подробнее см. в: Приложение 3). Аналогично – для подтверждения положения о том, что выводы диссертационного исследования по выбранному крупному городу характеризуют положение дел и в других крупных российских городах – обоснуем и представим данное городское поселение как типичное. Иначе говоря, приведем основания в пользу того, что избрание г. Ростова-на-Дону соответствует выборке типичных единиц.

А. Чуриков характеризует данную выборочную технику так: «[в нее] входят "типичные" представители совокупности. Например, типичный город и типичное село каждого региона, типичные представители разных социальных групп и т. д. Но и эксперты, и матметоды опираются на имеющуюся информацию о совокупности, которая либо получена в предыдущих исследованиях, либо основана на данных статистики»⁴⁶⁹. Если

⁴⁶⁸ Malterud K., Siersma V.D., Guassora A.D. Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power, *Qualitative Health Research*, vol. 26, no. 13, 2016, pp. 1753–1760.

⁴⁶⁹ Чуриков А. Случайные и неслучайные выборки в социологических исследованиях // Социальная реальность. 2007. №4. С. 102.

далее получится обосновать – на основе соответствующей статистики и экспертных оценок – типичность г. Ростова-на-Дону в контексте исследования, то вкупе со всеми дальнейшими выборками подобный «выборочный конструкт» образует одну, единую и большую, многоступенчатую выборку⁴⁷⁰. Но как успешно пронести подобное «бремя доказательств»? Стоит вернуться к прежде проведенной операционализации и затем обратиться к открытым статистическим данным.

Итак, при проведении операций над понятиями во втором параграфе из прошлой главы для крупного города было составлено такое определение: *«поселение, достигающее миллионного населения, располагающее значительным числом школ и обладающее ресурсами (административными, финансовыми и др.) для их обеспечения»*. Руководствуясь дефинициями из урбанистики в контексте предмета и целей диссертационного исследования при составлении приведенного определения, далее воспользуемся им при сопоставлении статистических данных по г. Ростову-на-Дону с другими крупными городами в России. Так из предложенного понятия крупного города можно выделить следующие параметры для включения того или иного поселения в данный тип: *количество жителей (от миллиона и более); количество школьных учреждений; обладание значительными ресурсами*.

В случае *параметра объема населения*, г. Ростов-на-Дону попадает в ограниченную когорту российских городов-миллионников (0,8% от всех городских поселений)⁴⁷¹. Притом количество жителей в столице Ростовской области (1,13 млн. чел.)⁴⁷² вполне соответствует другим поселениям-«миллионерам», которые помимо демографического ресурса имеют и особый статус – административного, т. е. областного или республиканского,

⁴⁷⁰ Характерную для социологических исследований в сфере образования. Например, см. в: Кашина М.А., Васильева В.А. «То, что может быть куплено, должно быть куплено»: академическая этика в условиях «нормальной аномии» российского общества // Интеграция образования. 2025. №3. С. 493.

⁴⁷¹ Манаева И.В. Города России: классификация и типология // Региональная экономика: теория и практика. 2018. №7. С. 1238.

⁴⁷² Крупнейшие города России-2025: численность населения, места в рейтингах. Режим доступа: <https://ria.ru/20250226/goroda-1832007799.html> (Дата обращения: 01.06.2026).

центра: г. Красноярск (1,19 млн. чел.), г. Уфа (1,15 млн. чел.), г. Краснодар (1,12 млн. чел.), г. Омск (1,1 млн. чел.) и др.⁴⁷³ Притом в списке миллионников, совмещающих роль областной столицы, г. Ростов-на-Дону располагается примерно в середине списка, что действительно делает данную единицу типичной по параметру объемов населения⁴⁷⁴.

Переходя к *параметру количества школьных учреждений*, следует указать следующее⁴⁷⁵: в выбранном городе-«полигоне» для проведения эмпирического исследовательского этапа насчитывается 106 школ⁴⁷⁶; в г. Красноярске – 114⁴⁷⁷; в г. Уфе – 128⁴⁷⁸; в г. Краснодаре – 99⁴⁷⁹; в г. Омске – 145⁴⁸⁰ и др. Подобные соотношения – в т. ч. по другим крупным городам (г. Новосибирск с 183⁴⁸¹ или г. Пермь с 100⁴⁸²) – показывают, что г. Ростов-на-Дону по числу школ скорее приближается к некоторому медианному значению, но не достигает его. И все же выбранный крупный город допустимо по данному параметру назвать типичным для России в одном конкретном смысле. А именно: число школ в г. Ростове-на-Дону составляет тот необходимый порог, который требуется для идентификации населенного пункта как крупного. Вопрос может состоять лишь в некотором пороговом

⁴⁷³ Там же.

⁴⁷⁴ Там же.

⁴⁷⁵ При подсчете количества общеобразовательных учреждений, в которых реализуются программы среднего общего образования (т.е. которые могут быть идентифицированы как представители института средней общеобразовательной школы), по указанным городам исключены: вечерние школы, школы-интернаты, коррекционные школы, (исключительно) начальные школы, специализированные образовательные центры, предвуниверситетские и т.д. Подобное исключение связано с тем, что указанные типы учреждений общего образования отличаются от «обычных» общеобразовательных школ.

⁴⁷⁶ В 72% школ Ростова-на-Дону есть вторая смена. Режим доступа: <https://www.dg-yug.ru/news/20194158.html> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴⁷⁷ На 2024 г.: Пирогов В. В Красноярске 111 из 114 школ являются переполненными. Режим доступа: <https://kras.mk.ru/social/2024/02/06/v-krasnoyarske-111-iz-114-shkol-yavlyayutsya-perepolnennymi.html> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴⁷⁸ На 2021 г.: Яковлев З. Названы районы Уфы, в которых расположено больше и меньше всего школ. Режим доступа: <https://www.ufa.kp.ru/online/news/4431413/> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴⁷⁹ На 2024 г.: Все по-частному. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/7182649> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴⁸⁰ На 2023 г.: Общеобразовательные учреждения. Архив официального сайта Администрации города Омска. Режим доступа: <https://admomsk.ru/web/guest/government/divisions/44/general-education> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴⁸¹ Образование. Официальный сайт города Новосибирска. Режим доступа: <https://www.novo-sibirsk.ru/to-citizens/social/education/> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴⁸² Образование. Муниципальное образование город Пермь. Режим доступа: <https://www.gorodperm.ru/actions/social/education/> (Дата обращения: 01.06.2026).

значении для перехода от статуса крупного города к мегаполису, крупнейшему или т. н. «главному городу» (г. Москва, г. Санкт-Петербург)⁴⁸³.

В конце концов, по *параметру обладания значительными ресурсами*, следует указать следующее. Во-первых, как и было упомянуто ранее, г. Ростов-на-Дону вместе с другими крупными городами обладает особым ресурсом – статусом административного центра региона⁴⁸⁴. Во-вторых, выбранная единица располагает сопоставимыми с другими бюджетными возможностями: г. Ростов-на-Дону – 72,8 млрд. руб.⁴⁸⁵, г. Екатеринбург – 88,9 млрд. руб.⁴⁸⁶, г. Самара – 47,6 млрд. руб.⁴⁸⁷ и т. д. В перерасчете на население⁴⁸⁸ доходы выбранного города вполне средние (64 тыс. руб. на одного жителя в г. Ростове-на-Дону «против» 58 тыс. руб. в г. Екатеринбурге и 41 тыс. руб. в г. Самаре). В-третьих, по индексу качества городской среды г. Ростова-на-Дону сильно не превышает среднего значения по российским регионам – 238 баллов⁴⁸⁹ при 220 как усредненном показателе⁴⁹⁰.

Таким образом, подытоживая обоснование типического статуса г. Ростова-на-Дону при составлении многоступенчатой выборки и перед стартом непосредственного эмпирического этапа исследования, следует признать за выбранным городским поселением подобный статус в связи со следующими соображениями: миллионное население; достаточное для

⁴⁸³ Манаева И.В. Города России: классификация и типология // Региональная экономика: теория и практика. 2018. №7. С. 1238.

⁴⁸⁴ Закон Ростовской Области от 7 марта 2019 г. N 99-ЗС «О статусе административного центра Ростовской области».

⁴⁸⁵ Бюджет Ростова в 2024 г. увеличился на 1,65 млрд. Режим доступа: <https://rostov.rbc.ru/rostov/freenews/6717bb169a79477a0266a85e> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴⁸⁶ Бюджет Екатеринбурга в 2024 году освоили с профицитом в 5,6 млрд руб. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/7675260> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴⁸⁷ Дядякина Л. Бюджет Самары пополнился на 2,5 млрд рублей. Режим доступа: <https://sgpress.ru/news/448566> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴⁸⁸ Крупнейшие города России-2025: численность населения, места в рейтингах. Режим доступа: <https://ria.ru/20250226/goroda-1832007799.html> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴⁸⁹ 20 донских городов признаны благоприятными для жизни по индексу качества городской среды. Режим доступа: <https://www.donland.ru/news/29753/> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁴⁹⁰ Итоги Индекса качества городской среды за 2024 год: среднее значение в регионах России за год увеличилось с 200 до 220 баллов. Режим доступа: <https://corpmsp.ru/about/press/news/novosti-ekonomiki/itogi-indeksta-kachestva-gorodskoy-sredy-za-2024-god-srednee-znachenie-v-regionakh-rossii-za-god-uvel/> (Дата обращения: 01.06.2026).

«вхождения» в когорту крупных городов количество школ; наличие обычного для российских крупных городов положения административного центра; медианные для крупных городов доходные части в муниципальном бюджете; не аномальные (аномально высокие или аномально низкие) показатели по индексу качества городской среды. Именно перечисленное позволяет в контексте диссертации рассматривать выбранный крупный город как типичный и экстраполировать полученные выводы относительно воздействия менеджеристской модели управления в выбранном институте.

Помимо прежде сконструированных эмпирических индикаторов и после выведенных из гипотезы трех под-гипотез представляется полезным связать их с тремя видами деконтекстуализации. Благодаря подобному получится не просто, например, замерить отношение респондентов и информантов к тому или иному отдельно взятому инструменту из менеджеристской модели, но и произвести причинно-следственную связь с результатами предыдущего параграфа. А именно: удастся установить, как связан характер воздействия на качество образования с заданным законодателем режимом функционирования рассматриваемой модели управления на основе менеджери́зма. Например, если посредством опросных методов проявится скорее негативный характер воздействия, *последний получится соотнести не с отклонением от «идеального облика» для менеджеристской модели управления, но как раз с реализацией именно такого — «запрограммированного» реформами — режима функционирования.* Подобная корректировка «модельной машинерии» мало что даст для повышения качества образования. Наоборот, *понадобится полная замена модели управления на основе менеджери́зма и переход к иной форме управления качеством образования.*

Теоретически каждую под-гипотезу допустимо «совместить» с любой вариацией деконтекстуализации — целей, развития или воспитания — как функционально характерной для менеджеристской модели управления. Тем

не менее, ввиду ограниченности текстового пространства диссертации, остановимся на следующих парах-комбинациях: первая под-гипотеза будет соотнесена с деконтекстуализацией целей; вторая – с деконтекстуализацией развития; и, соответственно, третья – с деконтекстуализацией воспитания. Ниже однозначно сформулируем предложенную комбинаторику трех вариаций деконтекстуализации с под-гипотезами; также составим к полученным гипотетическим суждениям серию «контр-гипотез», чтобы организовать полевое социологическое исследование по форме размышления *reductio ad absurdum*⁴⁹¹.

Иначе говоря, будем использовать при верификации для основной гипотезы диссертации рассуждение от противного. Попробуем обнаружить подтверждение в пользу верности «анти-гипотезы»: *воздействие менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города имеет скорее положительный характер*. Если же частные контр-гипотезы не найдут подтверждения, то опровергнутой будет и сама анти-гипотеза. При подобных результатах подтвержденной следует считать именно гипотезу диссертационного исследования.

Итак, для начала соотнесем первую под-гипотезу с деконтекстуализацией целей: *деконтекстуализация целей формирует негативное воздействие менеджеристской модели управления на качество образования, ведь способствует снижению полезности от применяемых инструментов*. Перейдем ко второй комбинации, уже деконтекстуализации развития со второй под-гипотезой: *деконтекстуализация развития формирует негативное воздействие менеджеристской модели управления на качество образования, ведь способствует нецелесообразному распределению времени*. Последняя связка, между деконтекстуализацией

⁴⁹¹ Куайн У.В.О. С точки зрения логики: 9 логико-философских очерков. Томск: Издательство Томского университета, 2003. С. 10–11.

воспитания и третьей под-гипотезой, выглядит так: *деконтекстуализация воспитания формирует негативное воздействие менеджеристской модели управления на качество образования, ведь способствует низкой удовлетворенности внешних агентов от сформированного качества образования выпускников.*

Теперь преобразуем, завершая подготовительный этап перед полевым социологическим исследованием, каждое сформулированное соотношение деконтекстуализаций с под-гипотезами в контр-гипотезы. Первая контр-гипотеза: *деконтекстуализация целей формирует положительное воздействие менеджеристской модели управления на качество образования, ведь способствует повышению и (или) поддержанию полезности от применяемых инструментов.* Вторая контр-гипотеза: *деконтекстуализация развития формирует положительное воздействие менеджеристской модели управления на качество образования, ведь способствует целесообразному распределению времени.* Соответственно, третья контр-гипотеза: *деконтекстуализация воспитания формирует положительное воздействие менеджеристской модели управления на качество образования, ведь способствует высокой и (или) достаточной удовлетворенности внешних агентов от сформированного качества образования выпускников.* Дальнейшее рассмотрение каждой контр-гипотезы на основе полученных эмпирических данных и интерпретации последних будет производиться в приведенной последовательности по порядковой нумерации: №1, №2, №3.

№1. Пытаясь доказать первую контр-гипотезу в рамках логики рассуждения от противного, необходимо рассмотреть на опросном материале не все вместе, но отдельные инструменты из менеджеристской модели управления. Это означает, что следует изучить по оценкам акторов полезность таких инструментальных единиц, как мотивирующий мониторинг, ЕГЭ и ОГЭ, ВПР, достижения в событиях, мероприятиях и

конкурсах, эффективный контракт с директором школы, а также профильные старшие классы.

Здесь необходимо заметить, что срез оценивания всеми акторами по каждому менеджеристскому инструменту из представленных – затруднителен. Например, эффективный контракт с директором школы очевиден только, собственно, для самого руководителя общеобразовательной организации; учителя старших классов и родители старшеклассников с таковым напрямую не сталкиваются. Аналогично предлагается оставить на периферии представления, анализа и интерпретации собранной эмпирики такую единицу из инструментария рассматриваемой модели, как профильные старшие классы. Хотя бы в связи с тем, чтобы исключить в ответах при интервьюировании и массовом опросе отношение к данному управленческому средству как в т. ч. и немеджеристскому инструменту⁴⁹². Фильтрация и просеивание относящегося или не относящегося к менеджериству в случае с профилизацией, а также неосведомленность всех трех акторов по поводу эффективного контракта со школьным директором подводят к следующему шагу. А именно: *рассматривать далее среди эмпирических данных только первичные и вторичные, но не третичные инструментальные единицы из менеджеристской модели управления*. Остановимся для проверки первой контр-гипотезы не на всех инструментах, а лишь на ВПР (№1.1.), ЕГЭ и ОГЭ (№1.2.), а также мотивирующем мониторинге (№1.3.). В свою очередь, такую инструментальную единицу, как достижения в событиях, мероприятиях и конкурсах, оставим для второй и третьей контр-гипотез.

№1.1. Начнем с ВПР как менеджеристского инструмента, предназначение которого в контексте достижения достаточного качества образования – *независимая оценка качества образования*. Иначе говоря,

⁴⁹² Подробнее см., например, в: Лисичкин Г.В., Леенсон И.А. Школьное естественнонаучное образование в СССР и Российской Федерации: история, тенденции и проблемы модернизации // Российский химический журнал. 2011. №4. С. 10.

сбор объективной информации о достигнутом качестве образования в конкретных общеобразовательных учреждениях с целью поддержать и повысить его⁴⁹³.

Руководитель ВРШ-1 указал, что «результатам итоговой промежуточной аттестации я доверяю больше, чем ВПР... [ведь в случае ВПР] дети пишут, получают результат. Результат отдается в город. Город не позволяет ставить результаты ниже определенных планок, и, соответственно, учреждение будет подстраивать результаты [под запросы муниципальных властей]». Директор ВРШ-1 дополняет предыдущие пункты невозможностью воспользоваться результатами ВПР как заявленным нейтральным инструментом оценки: «допустим, мы провели ряд ВПР, мы еще не успели устранить те проблемы, которые мы выявили, а нам уже говорят [проверяющие инстанции], мол, "ребят, а как вам не хватает года, чтобы это все устранить?"... хотя мы изначальные результаты еще не откорректировали».

Не менее любопытное свидетельство того, сколько имитационных практик вызывает ВПР, можно найти в суждениях от директора ВРШ-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... [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"». Руководитель ВРШ-2 также отмечает, что данный менеджеристский инструмент не функционирует для осуществления нейтрального и объективного среза знаний обучающихся. Скорее, он, в

⁴⁹³ Коповой А.С. Как и почему искажается идея ВПР в процессе реализации? Режим доступа: <https://direktoria.org/journals/direktor-shkoly/4-257-2021/kak-i-pochemu-iskazhaetsya-ideya-vpr-v-protssesse-realizatsii/> (Дата обращения: 01.06.2026).

конечном счете, направлен на оттачивание подотчетности школ вышестоящим инстанциям: «если честно, я не сторонник проведения ВПР... Ребенок должен подтвердить те оценки в четверти, которые ему выставили ранее, в то же время не зависить и не зависить их. [Поэтому] мы всегда в таком подвешенном состоянии – как бы нам, как говорится, правильнее эти ВПР провести».

Директор СРШ-2 высказался еще критичнее: «[н]а счет ВПР абсолютно очевидно, что качество там и рядом не проходило. Это всегда стресс, это идет в учебное время... нам их в апреле на голову высаживают, мы срываем весь образовательный процесс, [то] какое качество? Качество чего? Опять же как их проверяют, как их пишут... [в проведении ВПР] во всем идет противоречие: проверка внешняя проходит внутренне... [притом] срывают все учебные процессы...». Директор СРШ-1 дополняет эти суждения: «ВПР как слово вызывает в учительском сообществе негативные коннотации... Объясняют родителям на всех уровнях, что это [результаты ВПР] не имеет никакого значения... [Но] учителя откровенно понимают, что это оценка их работы... Результаты ВПР должны соответствовать текущи[м] результат[ам] промежуточной аттестации... [мы] приводим в соответствие».

Таким образом, все шестеро информантов высказались достаточно схожим образом касательно полезности ВПР как менеджеристского инструмента для повышения или поддержания достаточного качества образования. Взаимное подобие между приведенными высказываниями усиливается тем, что все проинтервьюированные представляют достаточно отличные друг от друга позиции в общегородском рейтинге (подробнее см. в: Приложение 3). Укрепим полученный результат аналитикой данных, извлеченных из массового опроса среди учителей старших классов. В начале обратимся к такой вопросной позиции: «Влияют ли на Вашу работу со старшими классами итоги педсоветов и совещаний, связанных с результатами ВПР?» (см. в: Таблица 1).

Таблица 1 – Значимость результатов ВПР для профессиональной автономии, в % от числа ответивших

Параметры оценки	Результат
Нет, никак не влияют, ведь администрация не старается воздействовать на форму и содержание в работе учителей со старшими классами	8,4
Нет, почти не влияют, но администрация дает советы и рекомендации учителям по изменению работы со старшими классами для улучшения итогов ВПР в следующем году	42,4
Да, влияют, ведь администрация настаивает на изменениях в работе учителей со старшими классами для повышения показателей по проведенным ВПР в следующем году	49,2
Примечание – проценты рассчитаны от числа учителей, ответивших на вопрос (n=632).	

В указанную вопросную позицию намеренно были включены два весьма схожих по формулировке, но тем не менее отличных по содержанию варианта ответа: «Нет, почти не влияют, но администрация *дает советы и рекомендации учителям* по изменению работы со старшими классами для *улучшения итогов ВПР* в следующем году» и «Да, влияют, ведь администрация *настаивает на изменениях в работе учителей* со старшими классами для *повышения показателей* по проведенным ВПР в следующем году». Давать советы *или* настаивать на изменениях – две противоположные альтернативы. Первая предполагает отношение к ВПР как объективному измерителю. Вторая же представляет данный инструмент как экзамен с высокими ставками⁴⁹⁴ и рисками для руководителей и учителей.

Именно последнее порождает такие неформальные практики и нормы, которые способствуют генерированию имитационных практик и нивелированию объективности у этой инструментальной единицы. Подобное указывает на низкую степень полезности данного инструмента для повышения и поддержания на должном уровне самого качества образования. Таким образом, при анализе ответов респондентов-учителей на приведенный вопрос, можно обнаружить сокращение их

⁴⁹⁴ Тылик А.Ю. Сеттинг и экзамены с высокими ставками в системах общего образования: социально-философский анализ // Научное мнение. 2024. №6. С. 12–13.

профессиональной автономии. Иначе говоря, *увеличение подотчетности учителей директорам*. Значит, временной ресурс перераспределяется в пользу рутинного функционала (фабрикации требуемой отчетности) вместо гуманистического (обучения и воспитания старшеклассников).

Завершая рассуждения по первой контр-гипотезе вокруг ВПР, заметим, что при массовом опросе с родителями-респондентами вопросы о данном менеджеристском инструменте не задавались. Подобное решение связано с тем, что родительское сообщество – исходя из данных, полученных от директоров школ как информантов – имеет незначительную осведомленность по обсуждаемой инструментальной единице. Тем не менее, по представленной эмпирической информации, вполне допустимо сделать следующий вывод: по оценкам акторов (директоров школ и учителей старших классов), *ВПР как менеджеристский инструмент либо не приносит никакого положительного воздействия на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города, либо скорее оказывает негативное воздействие*.

№1.2. Перейдем к ЕГЭ и ОГЭ как менеджеристскому инструменту, чье предназначение в контексте достижения достаточного качества образования – *реализация государственной итоговой аттестации*. Иначе говоря, подтвердить освоение программы по среднему общему образованию⁴⁹⁵.

В отличие от ВПР, указанная инструментальная единица скорее оценивается как положительно воздействующая на качество образования. Почти все главы общеобразовательных организаций высказались за полезность ЕГЭ и ОГЭ как менеджеристского инструмента, способствующего повышению и поддержанию достаточного качества образования. Можно заметить согласие по этому поводу и со стороны учительского сообщества, например, по такой вопросной позиции: «Как Вы

⁴⁹⁵ Что такое ГИА и в каком классе сдают государственную итоговую аттестацию. Режим доступа: <https://www.rbc.ru/life/news/699712dc9a79473229853364> (Дата обращения: 01.06.2026).

считаете, что может повлиять на рост качества образования в старших классах Вашей школы?» (см. в: Таблица 2).

Таблица 2 – Способы повышения качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города, в % от числа ответивших (множественный выбор)

Параметры оценки	Результат
Нормализация взаимоотношений между школьной администрацией, родителями и учителями	17,1
Прекращение заикливания на показателях ЕГЭ	26,9
Упразднение бессмысленных видов деятельности для школьников и учителей	51,1
Повышение качества образования школьников до девятого класса	47,0
Сокращение отчетностей для учителей	47,3
Примечание – проценты рассчитаны от числа ответивших респондентов на вопрос с множественным выбором (n=624), поэтому сумма процентов превышает 100%.	

А именно: это видно исходя из того, что вариант «Прекращение заикливания на показателях ЕГЭ» идет со значительным отставанием после остальных (за исключением первой) ответных позиций. Притом родители-респонденты тоже солидарны с учительским сообществом и руководителями общеобразовательных учреждений о полезности ЕГЭ и ОГЭ. Это можно заметить исходя из ответов на такой вопрос: «Что Вы понимаете под термином "качество образования"?» (см. в: Таблица 3).

Таблица 3 – Понимание понятия «качество образования», в % от числа ответивших (множественный выбор)

Параметры оценки	Результат
Высокие предметные оценки детей	21,7
Высокие показатели ЕГЭ	57,0
Высокий уровень подготовки учителей и достойная работа педагогического коллектива	68,7
Это комплексное развитие ребенка, которое может быть зафиксировано только педагогом	43,6
Примечание – проценты рассчитаны от числа ответивших респондентов на вопрос с множественным выбором (n=1281), поэтому сумма процентов превышает 100%.	

Подводя промежуточный итог касательного оценивания полезности ЕГЭ и ОГЭ как менеджеристского инструмента со стороны трех обозначенных акторов, следует высказать следующее суждение: *данная инструментальная единица может быть полезной для положительного воздействия на качество образования в выбранном институте*. Казалось бы, контр-гипотеза находит здесь свое подтверждение (т. е. не подтверждается первая под-гипотеза). Но еще раз посмотримся сформулированный вывод: *что же подтвердилось?* Акторы согласны, что (выражаясь словами директора ВРШ-1) «основная задача старшеклассников – это поступление в вуз [посредством ЕГЭ]». И, следовательно, основная же цель школьных руководителей и учителей старших классов – организовать учебно-воспитательный процесс так, чтобы эта задача была выполнена. Но *способны ли эти два акторы осуществить подобную перестройку своей деятельности в контексте располагаемого времени и иных задач?*

Как минимум двое из шести директоров указывали на следующее. Так, глава СРШ-1, проясняет свою позицию по данному управленческому инструменту: «и как родитель, и как директор, я понимаю, что подготовка к ЕГЭ – это не заслуга школы... я не открою большую тайну». Схожий взгляд выражает и руководитель НРШ-2: «я считаю, что высокие баллы ЕГЭ [дает не сама школа, а родители тех детей], которые, извините, раскошелились, и те действительно занимались с репетиторами в 10-11-х классах. Это рациональный взгляд на вещи. Школа не готовит к ЕГЭ».

Двух таких высказываний недостаточно для опровержения рассматриваемой контр-гипотезы, но обратимся к сопряжению между двумя вопросными позициями для родителей-респондентов: «Как Вы полагаете, реализуются ли выбранные выше цели в школе, в которой обучается Ваш ребенок?» и «Пользуется ли Ваш ребенок в 10-11-х классах услугами репетиторов или иными формами платного дополнительного образования?» (см. в: Таблица 4). Рассмотрим таблицу сопряженности сначала путем

описательного анализа, а затем перейдем к критерию хи-квадрата Пирсона и коэффициенту V-Крамера. Указанные математическо-статистические методы позволят установить наличие статистически значимой связи (хи-квадрат Пирсона)⁴⁹⁶ и определить меру ее силы (коэффициент V-Крамера)⁴⁹⁷.

Таблица 4 – Сопряженность между оценкой реализации целей обучения ребенка в школе и использованием дополнительных платных услуг, в % от числа ответов

Использование дополнительных платных услуг	Реализация целей обучения ребенка в школе		
	Да, реализуются	Реализуются, но частично	Нет, не реализуются
Да, ходит к репетиторам, которые являются учителями из его школы	10,3	10,3	14,3
Да, ходит на платные групповые курсы, организованные на базе школы, где учится мой ребенок	23,9	7,2	6,1
Да, ходит к репетиторам или в частные центры вне стен школы	50,7	70,5	71,4
Нет, мой ребенок не пользуется такими услугами	15,1	12,0	8,2
Примечание – вопрос об использовании дополнительных платных услуг предполагал возможность множественного выбора. Проценты рассчитаны от общего числа выбранных ответных позиций внутри каждой группы родителей, выделенной по оценке реализации целей обучения ребенка в школе. Поэтому значения по каждому столбцу суммируются до 100%. Единицей расчета процентов здесь является ответная позиция, а не респондент.			

⁴⁹⁶ Лукичев П.Н. Социологические методы анализа в конфликтологии. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2023. С. 39.

⁴⁹⁷ Там же. С. 49.

С одной стороны, при проведении сопряжения между обозначенными вопросными позициями по материалам ответов родителей-респондентов видны вполне логичные соотношения. Притом такие, которые не опровергают контр-гипотезу относительно ЕГЭ и ОГЭ как полезного для достижения достаточного качества образования инструмента из менеджеристской модели. А именно: пользование услугами платных курсов на базе школы, в которой ребенок обучается, сокращается по мере движения от полного согласия с реализуемостью целей в данном школьном учреждении к полному несогласию. Или, наоборот: обращение к услугам «частников» увеличивается по мере движения от полного согласия с тем, что в выбранной школе реализуются поставленные родителями цели, к полному несогласию с подобным тезисом. С учетом того, что упомянутая целевая установка, как стало ясно по ответам на вопрос «Что Вы считаете основной целью обучения детей в старших классах (10-11-х классы)?» (см. в: Таблица 5), – это успешная подготовка к ЕГЭ, следует обратиться к другому аспекту в представленной (четвертой) таблице: *вне зависимости от согласия или несогласия с реализуемостью образовательных целей в средней общеобразовательной школе крупного города, родители для достижения достаточного качества образования в лице высоких результатов ЕГЭ используют внешкольные дополнительные платные ресурсы.*

Таблица 5 – Цель освоения среднего общего образования, в % от числа ответивших (множественный выбор)

Параметры оценки	Результат
Подготовка к успешной сдаче ЕГЭ	67,1
Формирование самостоятельности в ребенке для последующего образования и профессии	62,4
Повторение и дополнение пройденного ребенком за предыдущие годы обучения	17,3
Подготовка ребенка к жизни в обществе и самостоятельному жизненному выбору	38,1
Примечание – проценты рассчитаны от числа ответивших респондентов на вопрос с множественным выбором (n=1298), поэтому сумма процентов превышает 100%.	

По существу (возвращаясь к анализу четвертой таблицы) это означает следующее. Несмотря на то, что ЕГЭ и ОГЭ суть такой менеджеристский инструмент, посредством которого возможно со стороны управления реорганизовать образовательную деятельность акторов для достижения, поддержания и повышения достаточного качества образования, родители-респонденты не доверяют учреждениям из выбранного института – точнее его акторам, директорам и учителям, – «монопольное» пользование указанным управленческим средством. Происходит нечто, что можно описать как *«аутсорсинг образовательного процесса»*: подготовка к ЕГЭ и ОГЭ как реализации государственной итоговой аттестации переносится на сторонних агентов (частные учебные центры, онлайн-платформы, индивидуальные и групповые занятия с репетиторами), «вне стен» общеобразовательных организаций.

Тем не менее, несмотря на выявленный эффект – аутсорсинг образовательного процесса, – следует все же сделать вывод в пользу подтверждения первой контр-гипотезы касательно данной инструментальной единицы. А именно: *ЕГЭ и ОГЭ как менеджеристский инструмент приносит скорее положительное воздействие на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города*. Таким образом, в рамках верификации первой контр-гипотезы о полезности инструментария на основе менеджеризма для достижения достаточного качества образования в выбранном институте складывается «паритетная» ситуация. С одной стороны, акторы негативно оценивают ВПР, но, с другой, положительно высказываются о таком инструменте, как ЕГЭ и ОГЭ.

Тем не менее представленные в Таблице 4 данные и проведенный анализ позволили зафиксировать первичное распределение ответов родителей старшеклассников относительно использования дополнительных платных услуг лишь на *описательном* уровне. Для проверки наличия обоснованной, статистически значимой связи между использованием

дополнительных платных услуг и оценкой степени реализации целей обучения ребенка в школе была построена расчетная таблица, содержащая наблюдаемые и ожидаемые частоты распределения ответов, а также вклад каждого сочетания вариантов ответа в общее значение критерия χ^2 Пирсона. Нулевая гипотеза (H_0) предполагала *отсутствие статистически значимой связи между распределениями ответов по двум выбранным вопросам*. В альтернативной гипотезе (H_1), напротив, предполагалось *присутствие такой связи*. Проверка нулевой гипотезы проводилась посредством сопоставления наблюдаемых и ожидаемых частот с использованием критерия χ^2 Пирсона. Дополнительно определялись вклады отдельных сочетаний вариантов ответа в общее значение критерия.

Таблица 6 – Проверка связи между использованием дополнительных платных услуг и оценкой реализации целей обучения ребенка в школе

Вариант ответа по вопросу об использовании дополнительных платных услуг	Расчетный показатель	Да, реализуются	Реализуются, но частично	Нет, не реализуются	Σ
Учителя из школы ребенка	Наблюдаемые частоты	105	43	7	155
	Ожидаемые частоты	106,3	43,6	5,1	
	Вклад в χ^2	0,02	0,01	0,71	0,74
Курсы на базе школы ребенка	Наблюдаемые частоты	243	30	3	276
	Ожидаемые частоты	189,2	77,7	9,1	
	Вклад в χ^2	15,30	29,28	4,09	48,67
Репетиторы вне стен школы	Наблюдаемые частоты	515	294	35	844
	Ожидаемые частоты	578,6	237,5	27,9	
	Вклад в χ^2	6,99	13,44	1,81	22,24
Дополнительные платные услуги не используются	Наблюдаемые частоты	153	50	4	207
	Ожидаемые частоты	141,9	58,2	6,8	
	Вклад в χ^2	0,87	1,16	1,15	3,18
	Σ наблюдаемых частот	1016	417	49	1482
					$\Sigma \chi^2 = 74,83$
Примечание – поскольку вопрос об использовании дополнительных платных услуг предполагал множественный выбор, в расчетной таблице единицей анализа выступает выбранная ответная позиция; всего в расчет вошли 1482 ответные позиции.					

Для шести степеней свободы и уровня значимости нулевой гипотезы $\alpha = 0,001$ табличное значение $\chi^2 = 22,46$. Расчетное значение $\chi^2 = 74,83$ существенно превышает табличное, поэтому нулевая гипотеза об отсутствии связи между переменными отклоняется. Таким образом, с надежностью 99,9% можно утверждать, что между распределениями ответов существует статистически значимая связь. Коэффициент сопряженности V-Крамера = 0,159, т. е. сопряженность рассматриваемых переменных проявляется в 15,9% случаев.

Наиболее выраженные положительные отклонения наблюдаемых частот от ожидаемых обнаруживаются в двух сочетаниях: «Да, реализуются» и «Курсы на базе школы ребенка» наблюдаемая частота составляет 243 при ожидаемой 189,2; «Реализуются, но частично» и «Репетиторы вне стен школы» – 294 и 237,5 соответственно.

Проверка показала, что обращение к репетиторам-учителям из собственной школы практически не участвует в формировании выявленной связи: максимальный вклад отдельного сочетания ответных позиций в значение χ^2 составляет 0,71, а суммарный вклад данного варианта ответа – 0,74. Следовательно, сам по себе выбор индивидуальных занятий с «местными» педагогами не выступает самостоятельным индикатором позитивной или негативной оценки основного образовательного процесса.

Иной результат был получен применительно к платным курсам на базе школы. Суммарный вклад данного варианта ответа в общее значение критерия χ^2 составляет 48,67 и является наибольшим среди всех рассмотренных вариантов. На курсы на базе школы ребенка приходится 23,9% ответных позиций, соотнесенных с оценкой «Да, реализуются», тогда как при оценке реализации целей как частичной доля данного варианта составляет 7,2%, а при признании отсутствия такой реализации – 6,1%. На первый взгляд данный результат может быть истолкован как проявление доверия к школе, поскольку родители не выводят подготовку ребенка за ее

пределы. Однако такая интерпретация требует уточнения. *Речь идет не об основном учебном процессе, а о дополнительной платной форме, организованной на базе школы.* Следовательно, *положительная оценка реализации целей обучения сочетается не с признанием полной самодостаточности обычных уроков, а с использованием внутришкольной платной «надстройки» для достижения желаемого родителями образовательного результата своего ребенка.* Это подтверждается превышением наблюдаемой частоты 243 над ожидаемой частотой 189,2 при сочетании позиций «Да, реализуются» и «Курсы на базе школы»; вклад данной ячейки в значение χ^2 составляет 15,30. Одновременно при оценке реализации целей как частичной этот вариант встречается существенно реже ожидаемого: наблюдаемая частота составляет 30 при ожидаемой 77,7, а вклад соответствующей ячейки в χ^2 равен 29,28.

Второй по величине вклад в выявленную связь относится к варианту обращения к репетиторам вне школы или в частные учебные центры, составляя 22,24. Наиболее отчетливо сопряженность проявляется между оценкой частичной реализации целей обучения и выбором платных курсов и репетиторов вне школы: наблюдаемая частота равна 294 при ожидаемой 237,5, а вклад данного сочетания ответных позиций в значение χ^2 составляет 13,44. Напротив, при положительной оценке реализации целей обучения наблюдаемая частота обращения к *внешним* платным образовательным услугам ниже ожидаемой – 515 против 578,6. Следовательно, *обращение к внешним репетиторам и частным учебным центрам в большей степени сопряжено с признанием неполноты в реализации целей обучения.*

Проверка варианта «Дополнительные платные услуги не используются» показала его сравнительно небольшой вклад в общее значение критерия χ^2 – 3,18. Вклады отдельных сочетаний данной ответной позиции с оценками реализации целей обучения также невелики и составляют 0,87, 1,16 и 1,15 соответственно. Поэтому отказ от

дополнительных платных услуг не относится к основным ответным позициям, определяющим выявленную связь между распределениями. Отдельное принятие или отклонение нулевой гипотезы применительно только к этому варианту ответа не требуется, поскольку *нулевая гипотеза проверялась по совокупному распределению данных*.

Таким образом, эмпирическая картина оказывается сложнее прямого противопоставления доверия и недоверия выбранному институту и конкретному учреждению. Родители старшеклассников не обязательно отказывают своей школе (т. е. учителям старших классов и школьной администрации) в способности содействовать достижению выбранных ими целей. Напротив, часть респондентов указала именно вариант курсов на базе организации, в которой обучается ребенок в связке с положительной оценкой реализации целей обучения. Однако это не снимает главного противоречия: *подготовка к достижению значимого образовательного результата, прежде всего к успешному прохождению ЕГЭ, во многих случаях переносится из (внутреннего) основного учебного процесса в (внешние) обособленные дополнительные платные формы*. Это и есть тот самый *аутсорсинг*. Только в одном случае этот перенос остается внутри школьного учреждения, образуя платную «надстройку» над «базисным» обучением; а в другом – выводится за пределы средней общеобразовательной школы крупного города, принимая облик обращения к частным учебным центрам и нешкольным репетиторам.

№1.3. Предполагаем, что изучение оценивания директорами, учителями и родителями первичного менеджеристского инструмента в лице мотивирующего мониторинга позволит «расставить точки над *i*» вокруг подтверждения или опровержения первой контр-гипотезы. Ведь при том или ином сценарии будет достигнуто не просто *количественное* соотношение («два инструмента – "за", один – "против"» или наоборот), но и получена *качественная* оценка. Все дело в том, что именно мотивирующий

мониторинг задает логику для функционирования всего инструментария менеджеристской модели управления. Поэтому *обнаруженное оценивание за или против полезности указанного инструмента при достижении достаточного качества образования можно почти без корректировок перенести и на все остальные инструментальные единицы*. Ведь их работа детерминирована логикой мотивирующего мониторинга.

Но прежде составим для мотивирующего мониторинга такое же стартовое описание, как и в случае ВПР, а также ЕГЭ и ОГЭ. А именно: это менеджеристский инструмент, предназначение которого в контексте достижения достаточного качества образования – *координация функционирования остальных инструментальных единиц*.

Директор СРШ-1 сравнил рейтингование общеобразовательных школ в г. Ростове-на-Дону с «ярмаркой тщеславия», отметив: «каждый год «[побеждают], как правило, одни и те же [школы]... [на вручении премии наград по рейтингованию] в этом году даже аплодисментов не было». Это означает, что при действующей рейтинговой системе отсутствует настоящая конкурентная ситуация. Руководитель ВРШ-1, давая схожую оценку для мотивирующего мониторинга школ («праздник тщеславия»), указывал на то, что сама процедура подсчета и составления итогового рейтинга непрозрачна: «большой-большой вопрос, как это считали, кто это считал, поэтому, если первые годы еще боролись школы за рейтинги, то сейчас отношение [к рейтингам такое] – "есть и есть"».

Директор НРШ-1 также ссылаясь на непрозрачность рейтингового механизма, добавляя, что в самих предпосылках рейтингования никак не учитывается фундаментальное различие стартовых условий у разных школьных организаций: «условно, 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». Глава НРШ-2 усиливает общую канву о несоизмеримости различных типов

общеобразовательных учреждений, которые не могут выступать равными соперниками в рейтинговании как соревнования: «[если побеждают одни и те же школы, то] рейтинг не нужен. Мне кажется, нужно на все школы смотреть, какие они внутри себя сделали достижения. С кем соревноваться, со звездными школами? Обычной школе? Это глупо... сравнивать учреждения, которые находятся в разных условиях, и устраивать между ними гонку, одинаково оценивать [ее результаты у разных школ] нельзя».

Директор СРШ-2 отмечает еще одну проблему в правилах рейтингования, а именно количественное (по числу человек, а не по проценту) сравнение достижений между большими и маленькими (по численности обучающихся) школ: «например, [есть] один выпускной класс, и в нем 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?». И если руководитель малочисленной школы видит в рейтинговании как инструменте проблему перевеса успеха в пользу школ с многочисленным контингентом, директор ВРШ-2 (глава крупного общеобразовательного учреждения) парирует: «рейтинги для такой школы, как наша, и для школы маленькой, они неравнозначны... Например, [если в маленькой] школе химию сдает один человек и получает 80 баллов [то и средний балл по химии у них 80]... а у меня химию сдают 50 человек. И понятно, там есть 95 [баллов], 93 [баллов] и так далее, но есть и та масса, которая потянет [средний балл] вниз. И я такой балл средний никогда [бы] не набрал. Хотя мне усилие это стоит больше, намного больше».

Можно предположить, что подобные соотношения «погрешностей» измерения достижений больших и малых школ в итоге компенсируют друг друга, как в случае количественных исследований⁴⁹⁸. Но на практике видны

⁴⁹⁸ Соколов М.М., Казанцев А.Ю. Типы опросов, выборочные смещения и эффекты квоты: результаты эксперимента с трехосновной выборкой в российском мегаполисе // Экономическая социология. 2017. №5. С. 92.

яркие исключения. Все та же школа, ВРШ-2, в период с 2021 по 2023 гг., сделала серьезный «рывок» из одной категории (среднерейтинговых) в другую (высокорейтинговых) за счет непреднамеренного увеличения численности обучающихся. Притом серьезных дивидендов для руководства продвижение по рейтинговым позициям не принесли: «рейтинги завязаны на зарплате директора, [но надбавки] небольшие... скажу честно, я устал [от руководства школой с большим контингентом]».

Используя методику кодировочных категорий⁴⁹⁹, сведем высказывания, суждения и оценки руководителей шести общеобразовательных школ из трех рейтинговых групп к следующим оценочным пунктам. Первый итог кодирования: *мотивирующий мониторинг* (исследовалась версия на уровне муниципалитета, т. е. мотивирующий мониторинг для школ⁵⁰⁰, но полученные результаты доступны для экстраполяции и на другие версии мотивирующего мониторинга: для муниципалитетов⁵⁰¹ и для регионов⁵⁰²) *допускает неравновесное сравнение слишком разных и не похожих друг на друга школьных учреждений*. Собственно, это – деконтекстуализация *per se*⁵⁰³, вне деления на деконтекстуализацию целей, развития или воспитания. Второй итог: *мотивирующий мониторинг ведет к появлению перманентных победителей*. Это то, что в предыдущем параграфе было сопоставлено с эффектом Матфея⁵⁰⁴. И, в конечном счете, третий итог: *мотивирующий*

⁴⁹⁹ Белановский С.А. Глубокое интервью и фокус-группы: учебник по качественным методам социологического опроса. М.: Директ-Медиа, 2022. С. 389–390.

⁵⁰⁰ Приказ Управления образования г. Ростова-на-Дону от 29 марта 2024 г. № УОПР-309 «О мониторинге успешности муниципальных общеобразовательных организаций города Ростова-на-Дону».

⁵⁰¹ Распоряжение Минпросвещения России от 7 августа 2023 г. № Р-170 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

⁵⁰² Распоряжение Минпросвещения России от 16 июля 2024 г. № Р-127 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования».

⁵⁰³ Piattova N., Boden R. Escaping numbers? The ambiguities of the governance of education through data, *International Studies in Sociology of Education*, vol. 29, no. 1–2, 2020. P. 14.

⁵⁰⁴ Батыгин Г.С. «Эффект Матфея»: накопленное преимущество и распределение статусов в науке // *Вестник прикладной этики*. 2001. №18. С. 161–172.

мониторинг способствует возникновению и обострению ситуации ресурсного дефицита. Дефицитным становится прежде всего время как мета-ресурс, как и указывалось ранее, но также кадровые, финансовые и иные ресурсные позиции.

Таким образом, все шестеро информантов высказались схожим образом о полезности мотивирующего мониторинга как менеджеристского инструмента для повышения или поддержания достаточного качества образования. Взаимное подобие между приведенными высказываниями усиливается тем, что все проинтервьюированные руководители представляют достаточно отличные друг от друга позиции в общегородском рейтинге (подробнее см. в: Приложение 3).

Среди педагогов-респондентов был задан такой вопрос: «Уделяет ли администрация Вашей школы на педсоветах, совещаниях внимание месту школы в рейтингах образовательных организаций города, области и т. д.?». Данная вопросная позиция была необходима для того, чтобы определить, осведомлено ли учительское сообщество о мотивирующем мониторинге как инструменте (см. в: Таблица 7).

Таблица 7 – Обсуждение рейтинга школ на педсоветах, в % от числа ответивших (множественный выбор)

Параметры оценки	Результат
Да, акцентирует на этом внимание, подчеркивая высокую позицию или продвижение в этом списке нашей школы	60,1%
Да, указывает на необходимость совместной работы по продвижению в этих рейтингах	60,9%
Да, отмечает слишком низкую позицию или снижение в этом списке нашей школы	3,8%
Нет, только иногда упоминает об этом	1,9%
Нет, никогда об этом не слышал	0,2%
Примечание – проценты рассчитаны от числа ответивших респондентов на вопрос с множественным выбором (n=632), поэтому сумма процентов превышает 100%.	

Полученные эмпирические данные убедительно свидетельствуют в пользу того, что в той или иной степени все учителя старших классов имеют

представление о мотивирующем мониторинге⁵⁰⁵. Более того, для половины опрошенных контекст, в котором возникает указанная инструментальная единица, это донесение школьными администрациями информации о *недостаточно высокой рейтинговой позиции в вариации мотивирующего мониторинга для школ*. Ответы по следующей вопросной позиции позволяют прояснить собственную оценку полезности рассматриваемого менеджеристского инструмента: «Отражаются ли на Вашей работе со старшими классами итоги обсуждений и заявлений администрации о рейтингах образовательных организаций?» (см. в: Таблица 8).

Таблица 8 – Воздействие на качество работы результатов школьного рейтинга, в % от числа ответивших

Параметры оценки	Результат
Нет, никак не отражаются	17,2%
Нет, но нам советуют принимать участие в конкурсах, задействовать в этом школьников, уделять больше внимания подготовке к ЕГЭ и т. д.	34,5%
Да, потому что нам настоятельно советуют чаще принимать участие в конкурсах, задействовать в этом школьников, уделять больше внимания подготовке к ЕГЭ и т. д.	48,3%
Примечание – проценты рассчитаны от числа учителей, ответивших на вопрос (n=632).	

Как и при рассмотрении ВПР, в представленный вопрос были включены два противопоставленных друг другу варианта: «Нет, но *нам советуют* принимать участие в конкурсах, задействовать в этом школьников, уделять больше внимания подготовке к ЕГЭ и т. д.» или «Да, потому что *нам настоятельно советуют* чаще принимать участие в конкурсах, задействовать в этом школьников, уделять больше внимания подготовке к ЕГЭ и т. д.». Так же, как в рассмотренном ранее вопросе о ВПР как менеджеристском инструменте, вопрошание о мотивирующем мониторинге для регионов – как полезной инструментальной единице для достижения достаточного качества образования – включает две

⁵⁰⁵ По сути, лишь один из более чем 600 респондентов засвидетельствовал полное незнание о рейтингах школ.

альтернативы. Либо *раздача советов* администрации – в таком случае следует говорить о полезности данного управленческого средства; либо *настаивание на изменении образовательного процесса в угоду движению вверх по рейтинговым сводкам* – и тогда скорее следует говорить об отсутствии полезности и даже обратном эффекте для достижения достаточного качества образования. Более того, как и при рассмотрении ВПР, при доминировании второго варианта ответа (см. в: Таблица 8) необходимо констатировать, что указанная инструментальная единица направлена на усиление подотчетности нижестоящих агентов агентам вышестоящим (как и расписывалось еще в предыдущем параграфе; учителей – директорам, директоров – муниципальным управлениям образования, муниципальных управлений образования – министерствам образования регионов и т. д.). Подтверждение для подобного умозаключения можно найти и в ответах родителей-респондентов, а именно приложив аналитический взгляд к такой вопросной позиции: «Как Вы считаете, что может повлиять на рост качества образования в старших классах школы, в которой учится Ваш ребенок?» (см. в: Таблица 9).

Таблица 9 – Способы повышения степени качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города, в % от числа ответивших (множественный выбор)

Параметры оценки	Результат
Нормализация взаимоотношений между школьной администрацией, родителями и учителями	16,4
Сокращение внимания к результатам ЕГЭ	17,0
Упразднение бессмысленных видов деятельности для школьников и учителей (различные районные, городские и иные мероприятия, конкурсы и т. д.)	38,4
Повышение качества образования школьников до девятого класса	48,0
Сокращение отчетностей для учителей	53,1
Примечание – проценты рассчитаны от числа ответивших респондентов на вопрос с множественным выбором (n=1259), поэтому сумма процентов превышает 100%.	

Больше трети опрошенных представителей родительского сообщества, как видно по (девятой) таблице, полагают «рейтинговые гонки» (участие в многочисленных конкурсах, проектах, мероприятиях и др. ради продвижения по рейтингованию школ) одной из преград для достижения достаточного качества образования и повышения последнего.

В конечном счете, по представленной эмпирической информации, вполне допустимо сделать такой вывод: по оценкам акторов (директоров школ, учителей старших классов и родителей старшеклассников), *мотивирующий мониторинг как менеджеристский инструмент либо не приносит никакого положительного воздействия на качество образования в выбранном институте, либо скорее оказывает негативное воздействие.*

Теперь подведем итог по верификации первой контр-гипотезы: *деконтекстуализация целей не формирует положительного воздействия со стороны менеджеристской модели управления на качество образования, ведь способствует низкой и (или) недостаточной полезности от применяемых инструментов.* Ведь такие инструменты, как ВПР и мотивирующий мониторинг, были оценены акторами как не способствующие достижению достаточного качества образования. Тогда как ЕГЭ и ОГЭ, несмотря на скорее такие ответы, которые способствуют обоснованию контр-гипотезы, «обрамлен» эффектом аутсорсинга образовательного процесса. Притом важно отметить, что именно мотивирующий мониторинг как средство координации тоже был оценен как лишенный полезности. В таком случае первая контр-гипотеза *опровергнута*, следовательно, *первая же под-гипотеза должна считаться доказанной.*

№2. Перейдем ко второй контр-гипотезе и попыткам ее обосновать на раздобытом эмпирическом материале. Сделав выбор для проведения верификации на примере такого менеджеристского инструмента, как достижения в событиях, мероприятиях и конкурсах (точнее, по той части из содержания инструментальной единицы, которая соответствует учебным, а

не воспитательным компонентам). Вновь начнем с аналитики и интерпретации по глубинным интервью с директорами, перейдя к тестированию контр-гипотезы на основе ответов респондентов.

Руководитель СРШ-1 заявил касательно достижений в событиях, мероприятиях и конкурсах: «качественное образование я могу обеспечить, создав [определенные] условия... какие? 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]... [сейчас есть невозможное] количество мероприятий, в которых везде, во всем надо участвовать». Глава НРШ-2 добавляет к этому суждению: «школу просто со всех сторон завалили, мне кажется, ненужной работой. У нас сейчас немыслимое количество проектов, в которых дети должны участвовать, обязаны... 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».

Директор НРШ-1 акцентирует внимание на непрозрачности оценивания ряда мероприятий, включенных в рейтингование через мотивирующий мониторинг школ: «сейчас есть рейтинг, но лично я считаю, что даже вникнув в него, ты не понимаешь вообще, кто какую позицию занял и почему. Там есть такие мероприятия, которые абсолютно непрозрачны». Руководитель СРШ-2 указывает на избыточность требования участвовать всем школам во всех конкурсах – без всякого учета специализации и приоритетов развития для конкретного общеобразовательного учреждения: «[м]ы постоянно с детьми ходим на конкурсы... рейтинги [по результатам конкурсных соревнований] это штука хорошая, но когда это именно рабочая штука, а не когда это [условно] для хоккеистов [предлагают] конкурс акробатов». Примерно о том же самом говорит глава ВРШ-2: «[участие во

всех этих мероприятий требует] больших усилий. [Притом] список мероприятий, входящих в рейтинг, постоянно меняется». Некоторым обобщением для представленного выше, могут быть представлены слова директора ВРШ-1: [от всех этих мероприятий] страдает школа... Это все создает [ненужную] многозадачность, многофункциональность. Все нужно [органам управления] быстро-быстро, в виде множества табличек».

Таким образом, все шестеро информантов высказались достаточно схожим образом касательно достижения в событиях, конкурсах и мероприятиях как менеджеристском инструменте для повышения или поддержания достаточного качества образования. Данная инструментальная единица, вопреки ожиданиям из второй контр-гипотезы, не приводит к целесообразному распределению времени как ограниченного ресурса. Скорее наоборот: временной фактор тратится *неравномерно* между решением гуманистических и рутинных задач. Ведь именно к работе с последним функционалом, а вовсе не с гуманистическим, следует отнести «техническую» функцию у данного менеджеристского инструмента. Взаимное подобие между приведенными высказываниями усиливается тем, что все проинтервьюированные школьные руководители представляют достаточно отличные друг от друга позиции в общегородском рейтинге (подробнее см. в: Приложение 3).

По сопряжению, проведенному между двумя вопросными позициями – «Как Вы считаете, что может повлиять на рост качества образования в старших классах Вашей школы?» и «Укажите, пожалуйста, дисциплину, которую вы преподаете» (см. в: Таблица 10) – можно не только найти опровержение со стороны учителей пользы деконтекстуализации развития для повышения и поддержания достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города. Здесь же возможно обнаружить ответ по выше подвешенному вопросу: *почему родители-*

респонденты часто прибегают к услугам внешкольных центров по подготовке к ЕГЭ?

Ввиду обильного числа событий, мероприятий и конкурсов, в которых требуется участвовать школьным коллективам для получения необходимых баллов, их руководители не имеют возможности рационализировано распределить нагрузку среди педагогов. Допустим, передать часть конкурсно-событийной канвы от русистов и математиков к другим методическим объединениям. Это было бы логичным шагом, ведь школы оцениваются – по показателям ЕГЭ и ОГЭ – баллами по русскому языку и математике. Но из данных выше следует, что нагрузки по использованию рассматриваемого инструмента чрезмерно много; простым перераспределением «активностей» между педагогами разных дисциплин не получится явить количественный рост по показателям участия в различных внешкольных учебных событиях. А именно *возрастание количества предполагает прогресс и успешность школы по деконтекстуализации развития: развитие как выраженная в росте индикаторных показателей эффективность («мета-показатель»)*. Его и ожидают муниципальные и региональные управленцы, требуя от директоров роста (на самом деле, лишь *эрзаца* развития) по баллам ЕГЭ, ОГЭ, ВПР и количеству мероприятий.

Таким образом, если предыдущие рассуждения по первой контргипотезе (касательно деконтекстуализации целей) показали, что менеджеристские инструменты скорее не обладают должной полезностью для формирования необходимого уровня, состояния и «объема» качества образования, то настоящее обсуждение может указать на следующее: само функционирование, а не только лишь задействование отдельных управленческих средств, менеджеристской модели управления как таковой приводит к бесполезному расходованию самого ценного и совершенно невозполнимого ресурса в институтах образования. А именно *времени*.

Таблица 10 – Сопряженность между факторами воздействия на степень качества образования и преподаваемым учителем предметом, в % от числа ответов

Преподаваемая педагогом ⁵⁰⁶ дисциплина	Факторы воздействия на степень качества образования				
	Слишком высокая доля работы учителей с отчетностями (35,2)	Характер знаний, навыков и способностей детей, пришедших в старшую школу после 9-го класса (35,1)	Задействование школьников и учителей в деятельности, направленной исключительно на достижение показателей и пунктов в отчетностях (17,4)	Уделение слишком большого внимания подготовке к ЕГЭ, в ущерб остальному учебному процессу (8,4)	Отсутствие здорового и постоянного сотрудничества между учителями, родителями и школьной администрацией (3,9)
РЯ (18,4)	38,7	37,0	14,3	5,0	5,0
М (19,3)	32,4	37,6	17,6	9,4	3,0
ЕНП (19,8)	34,1	35,3	19,8	7,8	3,0
ОНП (19,2)	33,7	33,7	16,9	10,5	5,2
ГП (17,4)	35,4	31,7	19,9	9,3	3,7
ДП (6,0)	39,6	39,6	9,4	7,6	3,8
Примечание – вопрос о факторах воздействия на недостаточно высокое качество образования предполагал возможность множественного выбора. Проценты в ячейках рассчитаны от общего числа выбранных ответных позиций внутри каждой предметной группы педагогов, поэтому значения по каждой строке суммируются до 100%. Единицей расчета выступает выбранная ответная позиция, а не респондент.					

Гомогенность распределений между всеми предметными группами подтверждает, что при наличии деконтекстуализации развития ни один учитель старших классов не остается победителем: на всех ложится одинаково увесистое и однородно распределенное бремя. Тем не менее для уточнения сходства оценок разных предметных групп был проведен

⁵⁰⁶ Пояснение по сокращениям: «РЯ» – русский язык; «М» – математика; «ЕНП» – естественно-научные предметы (физика, химия и др.); «ОНП» – общественно-научные предметы (история, обществознание и др.); «ГП» – гуманитарные предметы (литература, иностранные языки и др.); «ДП» – другие предметы.

корреляционный анализ процентных распределений, представленных выше с помощью коэффициента r -Пирсона⁵⁰⁷. Чтобы реализовать задуманное сформулирована нулевая гипотеза (H_0 : *отсутствие статистически значимой корреляции между распределениями оценок факторов воздействия на степень качества образования, полученными по разным предметным группам педагогов*) и гипотеза альтернативная (H_1 : *наличие статистически значимой положительной корреляции*).

Таблица 11 – Коэффициенты корреляции между распределениями оценок факторов воздействия на степень качества образования по предметным группам педагогов

	РЯ	М	ЕНП	ОНП	ГП	ДП
РЯ						
М	0,970405					
ЕНП	0,974527	0,991053				
ОНП	0,987513	0,991337	0,991463			
ГП	0,970491	0,971972	0,991846	0,987329		
ДП	0,986156	0,960175	0,945756	0,977413	0,939274	

Примечание – приведены коэффициенты корреляции r -Пирсона между процентными распределениями оценок пяти факторов, представленными в Таблице 10. Сопоставление предметных групп с самими собой и повторяющиеся значения выше главной диагонали не приводятся. Обозначения предметных групп соответствуют Таблице 10.

Все полученные коэффициенты корреляции имеют положительные значения и находятся в диапазоне от 0,939274 до 0,991846. Следовательно, независимо от преподаваемой дисциплины педагогические группы демонстрируют близкую структуру оценок факторов воздействия на степень качества образования. Все установленные значения характеризуют очень сильную положительную корреляцию между сопоставляемыми распределениями. Наименьшее значение корреляции – 0,939274, именно по нему устанавливаем статистическую значимость полученного результата:

⁵⁰⁷ Лукичев П.Н. Социологические методы анализа в конфликтологии. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2023. С. 60–63.

$$t = r \sqrt{\frac{n-2}{1-r^2}} = 0,94 \sqrt{\frac{5-2}{1-0,94^2}} = 4,77.$$

Табличное значение $t = 4,54$ для уровня значимости $\alpha = 0,02$. Поскольку расчетное значение больше табличного, надежность полученного результата и сделанных на этом основании выводов может быть оценена на уровне 98%. Таким образом, нулевая гипотеза должна быть опровергнута.

Итак, подведем итог по верификации второй контр-гипотезы: *деконтекстуализация развития не способствует целесообразному распределению времени со стороны менеджеристской модели управления.* Данная контр-гипотеза *опровергнута*, следовательно, *вторая под-гипотеза должна считаться доказанной.*

№3. Завершим представление и интерпретацию опросных данных третьей контр-гипотезой, которая прорабатывалась посредством экспертных интервью со специалистами вузов по приему и адаптации абитуриентов.

Рассматривая все тот же менеджеристский инструмент, только со стороны его воспитательных компонентов, шестеро экспертов высказались единогласно и однообразно: *состояние воспитания как составляющей качества образования скорее не удовлетворяет внешних агентов.* В наиболее дистиллированном виде данная оценка выражена в высказывании Э-2: «[качество образования в разрезе воспитания лучше не стало]. Когда нас воспитывали, у нас тоже были октябрята, Комсомол... Это нормально [показывать набор ценностей, которому надо следовать]. Я не могу понять, [что не так сейчас с воспитанием]. Видимо, когда заставляют во всех этих программах [и организациях] регистрироваться, сразу нивелируется [их] ценность... *Цели подменяются средствами... Количество, а не качество, становится целью*». Э-3 также указывает на риски перевода воспитательного содержания в посещение *n-ого* количества обязательных акций: «увеличение воспитательных форматов – позитивное явление. Но выбор этих форм следует оставить за детьми, избегая участия всех во всем».

Э-4 все-таки указывает на определенное улучшение качества образования в разрезе воспитания от последних нововведений; но вместе с тем обращает внимание на то, что влияние т. н. «уличной культуры» *не снижается от нарастания воспитательно-патриотических мероприятий*. Э-5 соглашается касательно необходимости гражданского воспитания, но подчеркивает тенденцию к формализации: «все это *превращается в какой-то ритуал...* Надо... участвовать реально, придумывать, показывать на примерах... А не так, что загнали в аудиторию, рассказали [и все]». Э-6 выразился схожим образом: «у меня неоднозначная оценка к воспитанию... есть дети, сразу готовые [адекватно] участвовать в жизни вуза, но есть и те, кто даже *общепринятых культурно-этических норм не знает*». О проблеме квантификации высказался и Э-1: [есть ощущение], что... контрольно-учетный момент присутствует... *посчитать по головам, отчитаться...* [а что на самом деле] выносят дети из этих мероприятий, сложно сказать».

Подведем итог по верификации третьей контр-гипотезы: *деконтекстуализация воспитания не формирует положительного воздействия на качество образования, ведь не способствует достаточной удовлетворенности внешних агентов от сформированного качества образования*. Данная контр-гипотеза *опровергнута*, следовательно, *третья под-гипотеза должна считаться доказанной*.

Завершая параграф, подведем его исследовательские итоги. Во-первых, обоснован статус г. Ростова-на-Дону как типичного крупного российского города. Во-вторых, через опровержение трех контр-гипотез доказаны все три под-гипотезы. В-третьих, *из доказательства трех под-гипотез следует подтверждение основной гипотезы диссертации*.

В следующей главе постараемся реконцептуализировать менеджеристскую модель управления на основе обработанной эмпирики и перейти к рекомендациям либо по ее коррекции, либо замене, чтобы повысить качество образования в выбранном институте.

Глава 3. Модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города

Настоящий раздел предназначен для разработки практических рекомендаций по усовершенствованию модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города, чтобы повысить качество образования. Для построения подобной модельной альтернативы следует произвести две исследовательские операции, притом каждая из них будет представлена в самостоятельном параграфе. Во-первых, потребуется провести когнитивное картографирование менеджеристской модели управления качеством образования в выбранном институте. Первый параграф в таком случае представит исследовательскую работу внутри комплекса эмпирических данных, чтобы выявить необходимость либо частичной модификации, либо полной замены относительно рассматриваемой модели. Во-вторых, необходимо разработать альтернативную неменеджеристскую модель управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города с целью повысить качество образования. Поэтому второй параграф ориентирован на сравнение и оценивание разработанных исследователями модельных альтернатив менеджеризму, а также на собственное конструирование альтернативных неменеджеристских моделей для обновления управления качеством образования в выбранном институте.

3.1. Картографирование менеджеристской модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города

Перейдем после сбора, обработки и интерпретации эмпирической информации к разработке рекомендаций по обновлению модели управления качеством в средней общеобразовательной школе крупного города. Но перед разработкой и предложением альтернативной – лишь скорректированной или полностью замененной – модели управления, следует произвести предварительный концептуальный шаг. А именно: осуществить когнитивное картографирование менеджеристской модели управления качеством образования в выбранном институте.

Указанный исследовательский акт – промежуточный между эмпирическим исследованием и разработкой практических советов – был обоснован еще в первой главе. Ведь для модификации модели управления качеством образования для средней общеобразовательной школы следует установить: *насколько масштабной должна быть подобная модификация?* Лучше ли подвергнуть используемую менеджеристскую модель частичным или более глобальным обновлениям? Если второй вариант, то такую модифицирующую процедуру допустимо именовать *заменой* одной модели управления качеством образования на другую, альтернативную. В таком случае впоследствии необходимо заняться поиском *модельных альтернатив* вместо управления на основе менеджериизма.

Для оценки масштабов подобной модификации – от частичного обновления до полной замены – требуется дополнительная концептуальная процедура. Если в первой главе была произведена *концептуализация*, а во второй – то, что можно назвать «*деконцептуализацией*»⁵⁰⁸ (т. е. проверкой

⁵⁰⁸ Фадеева И.Е. Символ и концепт: к вопросу об экзистенциальной концептуализации // Человек. Культура. Образование. 2014. №2. С. 118–119.

концептов, сформированных на прошлом исследовательском этапе, эмпирическими средствами), тогда глава третья подразумевает *реконцептуализацию* – проще говоря, повторную концептуализацию (что означает применение концептов из первого исследовательского этапа к эмпирике, полученной на этапе предыдущем).

Собственно, реконцептуализировать эмпирический материал, полученный посредством документарного анализа и опросных инструментов, и предлагается при помощи *когнитивного картографирования*. Под последним имеется в виду особое средство из социологического арсенала, возникшее в урбанистских исследованиях⁵⁰⁹. Наличие подобного рода карт (ментальных⁵¹⁰, концептуальных⁵¹¹ или социальных⁵¹²) предполагает, что карты «обычные» (географические, физические, политические и проч.) – часть из широкого спектра способов представить в уме или на каком-либо материале пространства, поверхности и иные типы местностей⁵¹³. В таком случае многообразие картографирований представляет овеществленные для исследовательских или иных прагматических задач различные концептуальные схемы⁵¹⁴.

Среди перечисленного многообразия – от индивидуальных карт, собранных на основе серии интервью и математически преобразованных в одну комплексную карту⁵¹⁵, до обследования нейрофизиологических

⁵⁰⁹ Грибок М.В. Картографическое отображение воздействия средств массовой информации на формирование образов регионов России // Вестник Московского университета. Серия 5. География. 2008. №4. С. 41.

⁵¹⁰ Kaplan R., Schuck N.W., Christian F., Doeller Ch.F. The Role of Mental Maps in Decision-Making, Trends in Neurosciences, vol. 40, no. 5, 2017, pp. 256–259.

⁵¹¹ Тюменева Ю.А., Капуза А.В., Вергелес К.П. Различительная способность концептуальных карт для оценки уровня компетенции // Вопросы образования. 2017. 4. С. 150–170.

⁵¹² Руденко Д.Ю. Социальное картографирование как метод социального проектирования (на примере Тюменской области) // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2015. №2. С. 13–17.

⁵¹³ Этот спектр вариаций по различению пространств для их прагматического представления обозначается в зарубежной академической литературе как «geodiversity» (подробнее см. в: Джеймс П.Э., Мартин Дж. Все возможные миры. История географических идей. М.: Прогресс, 1988. С. 5.).

⁵¹⁴ Куайн У.В.О. С точки зрения логики: 9 логико-философских очерков. Томск: Издательство Томского университета, 2003. С. 21.

⁵¹⁵ Vanwindekens F. M., Stilmant D., Baret Ph. V. Development of a broadened cognitive mapping approach for analysing systems of practices in social–ecological systems, Ecological Modelling, vol. 250, 2013, pp. 352–362.

структур, генерирующих карту социального пространства внутри мозга индивида⁵¹⁶ — далее воспользуемся разновидностью когнитивного картографирования, предложенного Ф. Джеймисоном. Указанный исследователь, развивая урбанистские идеи К. Линча⁵¹⁷, предлагает перенести эмпирический инструментарий сбора и обработки данных о представлении людьми из разных социальных групп в скорее теоретическое и более концептуальное русло⁵¹⁸. А именно: произвести когнитивное картирование (картографирование) определенного исторического типа социальной реальности⁵¹⁹. Диссертация и проводимое здесь исследование не подразумевают макросоциологического анализа, социологии в стиле марксизма или чего-либо схожего. Но расхождение в целеполагании и методологических каркасов не мешает извлечь из работы упомянутого автора средство когнитивного картографирования.

Таким образом, далее составим когнитивную карту менеджеристской модели управления качеством образования в выбранном институте: рассмотрим посредством нее, как данная институциональная среда начинает функционировать при применении модели управления на основе менеджериума. Подобная когнитивная карта станет не просто реконцептуализацией эмпирики из предыдущей главы. Она также будет и *расшифровкой* этих данных, которые теперь — после подтверждения гипотезы — должны быть повторно использованы для ответа на поставленный выше вопрос.

Итак, прежде перехода к непосредственному когнитивному картографированию для ответа на поставленный исследовательский вопрос, разберемся с особенностями пользования данным инструментом. Ф. Джеймисон при описании указанного концептуального метода

⁵¹⁶ Schafer M., Schiller D. Navigating Social Space, Neuron, vol. 100, no. 2, 2018, pp. 476–489.

⁵¹⁷ Джеймисон Ф. Марксизм и интерпретация культуры. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2014. С. 342.

⁵¹⁸ Там же. С. 343–344.

⁵¹⁹ Там же. С. 345.

характеризовал последний скорее не как аналитическую процедуру, но специфическую эстетическую практику⁵²⁰ (которая, собственно, не чужда и социологам-эмпирикам)⁵²¹. Тем не менее представляется, что для решения поставленной задачи следует воспользоваться более рационализированными средствами. Например, *абдукцией как поиском наилучшего объяснения*: «[а]бдуктивное... рассуждение начинается с анализа и точной оценки установленных фактов, которые детерминируют выбор гипотезы для их объяснения. Именно так поступают ученые в своих конкретных исследованиях, поскольку в самом начале имеют дело именно с фактами и только потом ищут им объяснения»⁵²². Собранная на основе последовательности из подобных наилучших объяснений целостная картинка (т. е. когнитивная карта) менеджеристской модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города сформировать обоснованный ответ «за» или «против» полной замены модели управления. Тогда вместо отдельных эстетических «схватываний» по Ф. Джеймисону воспользуемся единичными абдукциями, чтобы реконструировать менеджеристскую модель по управлению качеством для средней школы в крупном городе.

Теперь приступим к когнитивному картографированию посредством абдуктивных рассуждений. Как было процитировано выше, абдукция начинается с анализа и точной оценки установленных фактов. В контексте диссертационного исследования к подобной фактологической совокупности следует отнести: результаты документарного анализа (т. е. обнаруженные структурные и функциональные компоненты из менеджеристской модели) и итоги опросных исследований (т. е. подтвержденную основную гипотезу через последовательное подтверждение трех под-гипотез). Притом

⁵²⁰ Кондрашов П.Н., Вахрушева Е.А. Наброски к истолкованию диалектики Фредерика Джеймисона // Vox. Философский журнал. 2015. №19. С. 198.

⁵²¹ Рогозин Д.М. Исследование искусством // Пути России. 2024. №1. С. 105–115.

⁵²² Рузавин Г.И. Абдукция и методология научного поиска // Epistemology & Philosophy of Science. 2005. №4. С. 21.

значимыми установленными фактами при проведении как анализа нормативно-правового корпуса, так и при изучении представлений акторов стали: обнаружение *деконтекстуализации как основы функционирования менеджеристской модели*; выявление *специфической подотчетности по восходящей вертикали от школьных директоров к муниципальным управлениям образования и выше*; наличие *имитационных практик*; *аутсорсинг образовательного процесса*; *завышенные ожидания и требование к общеобразовательным учреждениям конкурировать по рейтинговым показателям*; эффект Матфея. А именно:

1) *Деконтекстуализация как основа менеджеристской модели по управлению качеством для средней школы в крупном городе* обнаружилась еще на этапе документарного анализа. Например: «[п]оказатели достижения учебных и воспитательных результатов оценивают деятельность органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, *по 6 параметрам* и направлены на: *снижение доли неуспешных обучающихся во всех параллелях на всех уровнях общего образования; повышение доли обучающихся с высокими результатами обучения; повышение уровня функциональной грамотности обучающихся; повышение качества общего образования; снижение дифференциации в качестве образования между общеобразовательными организациями...*»⁵²³;

2) *Специфическая версия подотчетности внутри менеджеристской модели по управлению качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города* также была выявлена еще на этапе документарного анализа. Например: «[м]отивирующий мониторинг... является частью единой системы оценки качества образования и мониторинга эффективности системы управления качеством образования, технологией совершенствования модели управления качеством

⁵²³ Распоряжение Минпросвещения России от 7 августа 2023 г. № Р-170 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

образования, проводится для поддержки реализации ключевых направлений государственной политики в сфере образования по: формированию государственной системы управления качеством образования... *выстраиванию управленческой вертикали "федерация – регион – муниципалитет – образовательная организации"*; обеспечению *результативности функционирования образовательной системы* за счет повышения качества принимаемых управленческих решений на основе непрерывного системного анализа и оценки состояния и перспектив развития образования»⁵²⁴;

3) Наличие *имитационных практик* проявилось при задействовании опросных инструментов. Например: «результаты ВПР должны соответствовать текущим результатам промежуточной аттестации. И, конечно, учителя и мы все это приводим в соответствие, чтобы все совпадало» (директор СРШ-1); «[в случае с другими видами независимой проверки качества образования, не ВПР, есть хоть] какая-то сторонняя [нейтральная, объективная] оценка. А [в случае ВПР это] не так. Мы сами [школа] все провели, сами проверили, сами оценки выставили. И это каким же надо быть идиотом, чтобы в таком случае своим детям выставить, например, 5–4 [в четверти], а потом за ВПР 2–3 [как проверку той четвертной оценки]? Собственноручно» (директор СРШ-2).

4) *Присутствие аутсорсинга образовательного процесса* тоже было найдено при задействовании опросных инструментов. Например: «частные центры по подготовке к ЕГЭ дают очень хороший результат. У них идет серьезное погружение, все держится на контроле и, если ребенок что-то не сделал и не сдал, то родителей вызывают даже. У них это все серьезно и качественно. Когда в таких организациях [частного дополнительного образования] проходят интенсивы, дети отпрашиваются со школьных

⁵²⁴ Распоряжение Минпросвещения России от 6 декабря 2022 г. № Р-293 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

занятий. Мне это не очень нравится, ведь это не очень ложится на расписание школы» (директор ВРШ-2); «*[занятия с репетиторами, в частных центрах или на базе школы, необходимы,] чтобы ребенок сдал успешно ЕГЭ; [ведь требуется, чтобы] он натаскивался, как тренажерный зал получается такой*» (директор ВРШ-1).

5) *Завышенные ожидания и требование к общеобразовательным учреждениям конкурировать по рейтинговым показателям* также было зафиксировано при задействовании опросных инструментов. Например: *«требуют такой динамичный рост, активный. То есть, допустим, мы провели ряд ВПР, и мы еще не успели устранить те проблемы, которые выявили, а нам уже говорят: "ребят, а как вам не хватает года, чтобы это все устранить?"*. Через пять лет, допустим, мы могли бы провести повторно и уже понять, какая у нас *[только будет]* динамика в этом вопросе... *[но уже сейчас от нас требуют] очень стремительное развитие*» (директор НРШ-1);

6) *Эффект Матфея* был обнаружен еще на этапе документарного анализа и затем подтвержден при задействовании опросных инструментов. Например: *«[целью мотивирующего мониторинга школ] является поощрение наиболее активных, творчески работающих педагогических коллективов муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону, принимающих активное участие в процессе совершенствования муниципальной системы образования путем повышения уровня качества предоставляемых образовательно-воспитательных услуг, внедрения передовых педагогических практик. Лучшие Учреждения определяются на основании итогов рейтинга, проводимого Управлением образования города Ростова-на-Дону»*⁵²⁵; *«...с кем соревноваться, со звездными школами? Обычной школе? Это глупо...*

⁵²⁵ Постановление Администрации г. Ростова-на-Дону от 20 ноября 2021 г. № 1045 «Об утверждении Порядка поощрения лучших муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону».

сравнивать учреждения, которые находятся в разных условиях, и устраивать между ними гонку, одинаково оценивать... Поэтому я [как директор] *спокойно отношусь к своим [низким рейтинговым] местам с пониманием того, что моя школа, наверное, должна уступить другим»* (директор НРШ-2).

Теперь же рассмотрим каждый из установленных ранее фактов по отдельности, но в рамках единой последовательности из единичных абдукций. Притом попробуем соотнести каждый из элементов составленной фактологической совокупности со структурным или функциональным компонентом внутри менеджеристской модели. А именно в последней – с уточнениями относительно того социального института, куда была имплементирована рассматриваемая модель управления – выделим следующие составные части: 1) *стремление к повышению эффективности как мета-индикатору успешности, развитости и достижений организации*; 2) *квантификация целевых ориентиров в единичные количественные индикаторы*; 3) *внешнее оценивание количественно измеренных индикаторов, производимое вышестоящей контрольной инстанцией*; 4) *институциональный контекст внутри средней школы*; 5) *связка достижений единичных количественных индикаторов с эффективным контрактом директора школы*; 6) *смещения в реализации учителями гуманистического и рутинного функционала из образовательной деятельности*.

Итак, через абдуктивное рассуждение соотнесем друг с другом в порядке причинно-следственной связи элементы из составленной фактологической совокупности с выделенными компонентами внутри менеджеристской модели. Собственно, сама абдукция при подобном соотнесении предполагает адресование следующего вопроса от определенного компонента внутри менеджеристской модели («X») к конкретному элементу из составленной фактологической совокупности

(«Y»): *«почему X вызывает Y?»*. Задавая такой вопрос, предполагаем в качестве ответа получить некоторый *негативно воздействующий эффект*. Под последним будем иметь в виду *частную составляющую в обнаруженном ранее негативном характере внутри общего воздействия менеджеристской модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города*. Абдуктивное обнаружение и концептуальное представление негативно воздействующих эффектов позволит понять, необходима ли полная замена или лишь частичная модификация рассматриваемой модели управления качеством образования. Так или иначе пойдем в абдуктивном рассуждении при построении когнитивной модели от «верхнего уровня» внутри модели управления качеством образования на основе менеджеризма («стремление к повышению эффективности как мета-индикатору успешности, развитости и достижений организации») к нижнему («реализация учителями гуманистического и рутинного функционала в образовательной деятельности»).

Начнем с первого соотнесения: *почему стремление к повышению эффективности как мета-индикатору успешности, развитости и достижений организации приводит к завышенным ожиданиям и завышенным ожиданиям и требованию к общеобразовательным учреждениям конкурировать по рейтинговым показателям?* Как представляется, наиболее успешным объяснением станет такой негативно воздействующий эффект, как доктрина роста.

1. *Доктрина роста*. Данный эффект можно даже более точно обозначить так: *миф о росте* или *миф роста*. Притом под термином «миф» в данном случае понимается ложная, иллюзорная или недостоверная, вводящая агентов в заблуждение ментальная схема, идея или установка⁵²⁶.

⁵²⁶ Употребление термина «миф» здесь соответствует формуле, предложенной в статье о другой мифологеме из сферы управления и образования: Бессуднов А.Р., Куракин Д.Ю., Малик В.М. Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // Вопросы образования. 2017. №3. С. 102.

Как наиболее близким по контексту доктрине роста можно указать на концепт «мифа о грамотности»⁵²⁷.

Рассматривая характеристики, приведенные в отношении мифа о грамотности, можно сформулировать следующее, стартовое, определение доктрины роста таким образом: *это используемая в управлении различными институтами ценностно-когнитивная установка о допустимости, возможности и желательности количественно измеримого роста*. С одной стороны, количественное возрастание маркируется как целевой ориентир (*к чему следует стремиться*), а, с другой, как мерило полезности – эффективности в случае с менеджеристской моделью (*как стремиться к этому целевому ориентиру*). Иначе говоря, данный феномен представляет мировоззренческую позицию, мотивирующую различных агентов и акторов на то, что наиболее предпочтительным вариантом развития для любой общественной системы, институционального комплекса, организации, отдельного индивида или деятельности является прогрессирующий, линейный и измеримый в тех или иных атомарных единицах рост.

В так понятой доктрине роста вполне усматривается семантическое родство с идеей роста, порожденной практикой, теорией и идеологией в экономической сфере⁵²⁸. Притом не столько обозначаемая исследователями причинная обусловленность экономического роста ростом образования⁵²⁹, но именно нарративная⁵³⁰ связанность между ценностно-мотивационными конструктами «экономический рост» и «доктрина роста» (в контексте образования) представляет концептуальный интерес. Ведь обе конструкции постулируют необходимость, полезность и позитивный характер от так или

⁵²⁷ Шатунов П.Г., Найман Е.А. К вопросу об идеологических основаниях мифа о грамотности // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. №78. С. 122.

⁵²⁸ Barry J. A Genealogy of Economic Growth as Ideology and Cold War Core State Imperative, *New Political Economy*, vol. 25, no. 1, 2018. P. 19.

⁵²⁹ Например, в: Ханушек Э., Вессман Л. Роль качества образования в экономическом росте (часть 1) // Вопросы образования. 2007. №2. С. 86–116.

⁵³⁰ Вольчик В.В. К вопросу о теории и методологии нарративной экономики // Вопросы теоретической экономики. 2022. №3. С. 34.

иначе количественно измеренного возрастания для некоторой системы (например, в случае экономического роста – положительного прироста к ВВП страны «N» на «n» процентов⁵³¹, а в случае доктрины роста – повышения места системы образования государства «Z» на «n» рейтинговых позиций в международном рейтинге «ABC»⁵³²). И обе же мировоззренческие структуры подвергаются критике внутри академического сообщества.

Переходя к подобной критической рецепции идеи экономического роста и концепта доктрины роста, первоначально остановимся на первой. Так существующие исследовательские проекты по указанной тематике уже привели не только к проблематизации применяемых макроэкономических показателей⁵³³, но и к *скепсису относительно самого требования о необходимости возрастания национальных и мировой экономик*⁵³⁴. Прежде всего, конечно, подобная критика обусловлена экологической повесткой⁵³⁵, но концептуально и тематически выходит за ее пределы⁵³⁶. Критическая направленность же относительно доктрины роста на данный момент скорее находится в точке неприятия и внимательного рассмотрения наличных систем количественных метрик⁵³⁷, но не переходит к скептическому взгляду применительно к самой по себе идее, вне контекста ее действующих

⁵³¹ Аналогично см. в: Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

⁵³² Аналогично см. в: «Доклад о реализации плана деятельности Министерства просвещения Российской Федерации по реализации документов стратегического планирования за 2023 год» от 29 февраля 2024 г. № СК-3/02вн.

⁵³³ Стиглиц Д., Сен А., Фитусси Ж.-П. Неверно оценивая нашу жизнь: Почему ВВП не имеет смысла? Доклад Комиссии по измерению эффективности экономики и социального прогресса. М.: Издательство Института Гайдара, 2016. 216 с.

⁵³⁴ Юревич М.А. Альтернативные концепции экономического роста // Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). 2022. №3. С. 20.

⁵³⁵ Корытцев М.А., Морозов С.А. Институционализация концепта «устойчивое развитие»: процветание без роста? // Духовные стратегии устойчивого развития: экотеология, философская антропология, философия культуры, востоковедение: материалы международной научно-практической конференции, Владимир, 13 октября 2023 года. Владимир: Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, 2023. С. 142.

⁵³⁶ Шмат В.В. Экономический рост или гармоничное социально-экономическое развитие? Часть I. Теоретико-методический взгляд // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2022. №6. С. 89–110.

⁵³⁷ Например, см. в: Вольчик В.В., Посухова О.Ю. Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей // Terra Economicus. 2017. №2. С. 124.

воплощений. Здесь и предпримем подобного рода попытку с учетом тематических ограничений.

Одна из основных проблем доктрины роста – это конечное смещение с измеряемого предмета на измерительные единицы, замена (или даже подмена) одного на другое. Подобное искажение связано с неотчетливым пониманием самой специфики измеримого явления, на которое направлены собственно измерительные инструменты. Прежде всего имеется в виду качество образования, точнее *неявное смещение* при управленческой практике с *качества как состояния* на *качество как измерение*. Подобное искажение опосредуется, как указывалось еще в первой главе, внедрением стандартизированных инструментов оценки и контроля. А применение последних требует отказа от социальных контекстов. Иначе говоря, деконтекстуализации. Подобное абстрактное уравнивание эмпирических данных устраняет значимый фон для понимания реальных процессов в организациях и институтах образования, нивелируя *разновесные усилия* по существованию различных общеобразовательных школ *для получения одного и того же числового достижения*.

Рассматриваемый феномен – *родовая характеристика для менеджеристской модели, ведь та основана на квантификации*. В свою очередь выбранная для диссертационного исследования модель управления качеством образования, как было выяснено еще в первой главе, концептуально соотносится с технократией, технократизмом или технократическим управлением. Указанное родовое понятие предполагает не только менеджеристскую, но и другие модели, главной связующей чертой которых остается специализация (профессионализация, меритократизация, технизация) управленческой деятельности⁵³⁸. Притом и менеджеристская, и немеджеристские (например, советская) модели управления качеством

⁵³⁸ Понамарев А.Б. Технократизм в государственном и муниципальном управлении: опыт реализации и перспективы применения в России // Caucasian Science Bridge. 2022. №2 С. 72.

основаны на квантифицированном переводе целей в задачи-индикаторы⁵³⁹, различаясь лишь инструментарием для замеров количественно истолкованной эффективности. В конце концов, подобного рода эффективность – экономическая – «более предпочтительный для [любых] управленцев показатель, чем социальная эффективность, сложная для измерения и отложенная во времени»⁵⁴⁰.

Так или иначе А. М. Цирульников указывал именно на модернизацию (реформирование) посредством технократии институтов обучения и воспитания в России как на первопричину снижения качества образования: «[технократическая модернизация включает] административное рвение, стремящееся привести в порядок природу и общество... [а также идеологию] так называемого "высокого модернизма" – чрезмерн[ую] вер[у] в научно-технический прогресс, в господство человека над природой, в рациональность проекта социального порядка... Это [опасная] утопия... [она характерна] и для нынешней модернизации [России] в целом и образования в частности... Модернизация такого рода (включая известные "упрощенческие" и "высокомодернистские" решения типа "реструктуризации", ЕГЭ и пр.) – явление обычной технократической модернизации»⁵⁴¹. На материалах технократической модернизации в сфере лесного хозяйства Германии XVIII в. автор живописует угрозы от подобной стратегии реформирования: «*"идеально выстроенный", столь удобный для управления и дававший замечательную прибыль новый лес во второй генерации умер. Модель леса как товара потерпела крах*»⁵⁴².

⁵³⁹ Якунин В.И. Политика и социум: перспективы нового технократизма // Политическая наука. 2016. Спецвыпуск. С. 246.

⁵⁴⁰ Троцук И.В. Экономическая книга для социологического чтения. Рецензия на книгу: Банерджи А., Дюфло Э. 2021. Экономическая наука в тяжелые времена. Продуманные решения самых важных проблем современности. М.: Издательство Института Гайдара; СПб.: Факультет свободных искусств и наук СПбГУ. 624 с // Экономическая социология. 2023. №1. С. 144.

⁵⁴¹ Цирульников А.М. Модернизация образования: социокультурная альтернатива. Якутский опыт // Народное образование. 2012. №8. С. 42–43.

⁵⁴² Цирульников А.М. Модернизация образования: социокультурная альтернатива // Образовательная политика. 2010. №9-10. С. 21.

И доктрина роста срabатывает не только в немецких лесах или российской школе, но и в американском среднем образовании: «федеральное установление предписывает провести образовательную реформу... основанную на высоких академических требованиях... ключевое положение закона: *необходимость ежегодного прогресса*... [ежегодный прирост] оценивается, грубо говоря, по годовому приросту успеваемости. Школам урезают финансирование, если успеваемость не увеличивается, а если прирост хронически недостаточен, школа должна быть расформирована. *Но очень высокая успеваемость уже не может больше расти – некуда, и тогда получается, что расформировывать нужно самые успешные школы. А как достичь нужного процента успеваемости, кто помнит? Вот именно: перестать ставить двойки*»⁵⁴³.

Перейдем ко второму соотнесению: *почему квантификация целевых ориентиров в единичные количественные индикаторы приводит к деконтекстуализации как основе функционирования менеджеристской модели?* Как представляется, наиболее успешным объяснением станет такой негативно воздействующий эффект, как смещение клиентоцентричности.

2. *Смещение клиентоцентричности.* К данному феномену можно сформулировать такое стартовое определение: *удвоение ответственности организаций, производящих общественное благо как услугу* (здесь: общеобразовательные учреждения внутри института средней школы), *при котором потребителями становятся не только и не столько граждане* (здесь: родители старшеклассников и сами старшеклассники), *сколько те или иные звенья в цепи управленческой (менеджеристской) подотчетности.*

В пореформенных институциональных средах (например, в институте средней общеобразовательной школы) наделенные политической и административной властью агенты — управленцы федерального,

⁵⁴³ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Симптом системного заболевания // Вопросы образования. 2007. №4. С. 112–113.

регионального и муниципального уровня – ожидают от нижестоящих, подотчетных, организаций, их руководителей и сотрудников предъявленного в квантифицированном виде развития (т. е. в виде роста показателей). Но по причине неконсистентности, несоответствия и неприменимости принципов технократического управления к определенным институциональным средам – институтам обучения и воспитания, а также, возможно, в целом для всего общественного сектора – от акторов-производителей благ ожидают несоразмерных, чрезмерных и невозможных достижений. Подобный зазор между ожиданиями вышестоящих агентов и реалиями агентов нижестоящих по цепи подотчетности и приводит к указанному смещению клиентоцентричности.

Теоретизируя над характеристиками данного негативно воздействующего эффекта, обратимся к «отцам-основателям» менеджеристской реформации. Д. Осборн и П. Пластрик, составляя типологию государственных и муниципальных организаций, отмечают: некоторые бюрократические учреждения направлены на удовлетворение *«внешних» клиентов* (прямых, непосредственных, потребителей услуг, т. е. *граждан*), например, сообщества родителей старшеклассников; а другие удовлетворяют запросы со стороны *клиентов «внутренних»* (непрямых, не конечных, потребителей, т. е. *звенья госаппарата и иные бюрократические учреждения*), к примеру, отделы управления образованием⁵⁴⁴. Несмотря на то, что авторы не указывают на принципиальную невозможность существования и функционирования ведомства, которое бы удовлетворяло одновременно и запросы общества (внешнего клиента), и потребности иных государственных организаций (внутреннего клиента), представляется, что школы точно не смогут продуктивно выполнять обе функции вместе. Но именно такого рода одновременность происходит в итоге.

⁵⁴⁴ Осборн Д., Пластрик П. Управление без бюрократов. М.: Прогресс, 2001. С. 92

А именно: конечное производимое благо школы как бы *раздваивается* на *потребляемое, с одной стороны, школьниками с их родителями и, с другой, на осваиваемое чиновниками*. Притом родительское сообщество и сами старшеклассники нуждаются в реальном благе (т. е. в определенном качестве образования: качестве как состоянии), тогда как управленцы с верхних ступеней по лестнице подотчетности испытывают потребность лишь в цифрах (т. е. в качестве как измерении). Последние могут фиксироваться в различных рейтингах и иной количественной отчетности без всякой действительной привязки к реально производимому благу. Нужда управленческих структур в контексте менеджеристской технократии прежде всего в получении перманентно растущих числовых индикаторов, в конечном счете, переориентирует «производственные мощности» внутри средней общеобразовательной школы крупного города. А именно: учителя старших классов и школьные руководители как непосредственные производители блага среднего общего образования перераспределяют ограниченные ресурсы (кадровые, информационные, финансовые и, конечно, время как мета-ресурс) в пользу запросов управленцев. Только после удовлетворения таких запросов акторы средней общеобразовательной школы возвращаются к интересам родителей и старшеклассников.

Как и ранее, рассмотрим издержки менеджеристской модели управления качеством образования – в рамках рассматриваемого эффекта – на примере инструмента ВПР: *«[и]дея... ВПР искажается уже на уровне муниципального управления образованием и еще сильнее – на уровне администрации школ*. Школьные руководители понимают, что итоги проверочных работ попадают в рейтинги и мониторинги различного уровня. Низкий рейтинг может отразиться на финансировании школы и на стимулирующих выплатах для директора. Соответственно, цель директора иная, чем у разработчика [ВПР]: *ему нужны не объективные данные, а хороший результат. Не настолько хороший, чтобы он вызывал подозрения,*

но настолько, чтобы он был не хуже других по муниципалитету и демонстрировал положительную динамику»⁵⁴⁵.

Притом потенциал для имитаций, нецелесообразного распределения времени между решением гуманистических и рутинных задач, а также аутсорсинга образовательного процесса в угоду удовлетворения запросов от заинтересованных управленцев возникает на всех этажах внутри «пирамиды» менеджеристской подотчетности: «оппортунизм возможен как на этапе постановки целей, так и на этапе выбора способов их осуществления... [обычно] *оппортунистической* считается проявляемая госслужащими работа на показатель, хотя она вполне может быть ответом на оппортунизм их вышестоящих менеджеров, которые установили для них целевые показатели, неадекватно отражающие результаты их усилий, но простые для расчета и демонстрации вышестоящим принципалам»⁵⁴⁶.

Завершая рассмотрение смещения клиентоориентированности как одного из негативно воздействующих эффектов, следует дополнительно остановиться на исключении из рассуждений здесь и далее клиентоориентированности как таковой. Ведь другие исследователи менеджеристского управления и его негативного воздействия на качество образования указывали: «в условиях резкого повышения ценности свободы, особого отношения к правам ребенка, [традиционная модель отношений между учителем и ребенком] признается архаичной, не отвечающей задачам обучения и воспитания... Один из новейших вариантов такого изменения концепции образования – восприятие образовательной деятельности как особого способа оказания услуг. В этой парадигме ученик отождествляется с клиентом, которому предоставляются

⁵⁴⁵ Коповой А.С. Как и почему искажается идея ВПР в процессе реализации? Режим доступа: <https://direktoria.org/journals/direktor-shkoly/4-257-2021/kak-i-pochemu-iskazhaetsya-ideya-vpr-v-protsesse-realizatsii/> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁵⁴⁶ Тамбовцев В.Л., Рождественская И.А. Государственное и муниципальное управление как объект институционального анализа // Terra Economicus. 2025. №1. С. 16.

*образовательные услуги. Данная трансформация связывается с распространением менеджеристских идей в средней школе, о которых более обстоятельно мы поговорим немного позже»*⁵⁴⁷.

Собственно, позднее авторы говорят о менеджеристской клиентоориентированности следующее: «[она] обладает для данной модели управления интегральными свойствами. С [ней]... связывается выстраивание симметричных (равных) статусов между учителем и учеником, активное участие родителей в образовательном процессе, постулирование их права контроля за методами коммуникации детей и педагогов. Подобного рода изменения должны были стать формальным основанием для перевода большей части учебных дисциплин в средней школе в режим платных услуг... клиент-сервисные отношения вбирают в себя коммерциализацию и конкуренцию как условия монетизации, формализации и алгоритмизации управления средней школой»⁵⁴⁸. Подобная установка приводит, как полагают авторы, к деформации профессиональной культуры учителей: «[менеджеристская клиентоориентированность] деформирует не просто желательный обществу тип учителя, [она] разрушает идеальные представления о нем»⁵⁴⁹.

Как обосновывалось ранее, еще при документарном анализе, менеджеризации могут подвергнуться любые управленческие, педагогические и просто социальные практики. Полагаем, что присутствие «клиентообразной» риторики вокруг средних общеобразовательных школ само по себе не делает указанное средство управления качеством образования по своей природе чем-то менеджеристским. Менеджеризация того или иного инструмента связана исключительно с функциональным положением внутри конкретной управленческой модели,

⁵⁴⁷ Ковалев В.В., Дятлов А.В. Профессиональная культура учителей средних общеобразовательных школ в условиях менеджеристского управления // *Oriental Studies*. 2025. №5. С. 1087.

⁵⁴⁸ Там же. С. 1092.

⁵⁴⁹ Там же. С. 1084.

сконструированной на фундаменте квантификации. Даже коммерциализация части или всего образовательного блага само по себе еще не делает подобный элемент управления менеджеристским. В конце концов, старшие классы (т. е. та самая средняя школа как институт) в советский период были платными⁵⁵⁰. Тем более это соотносимо с детоцентризмом как не столько вариантом клиентоориентированного подхода, сколько с целой серией эпизодов из развития гуманистической отечественной и зарубежной педагогики⁵⁵¹. Тем более подобная «пометка на полях» актуальна в связи с обнаруженным раздвоением внутри функционирования общеобразовательных учреждений: их основным клиентом является вовсе не родительское сообщество и не отдельные обучающиеся. Обратное было как раз характерно для недолговечного периода в институциональной российской истории — между технократизмом советским неменеджеристским и технократизмом современным менеджеристским⁵⁵².

Так или иначе продвинемся к третьему соотнесению: *почему внешнее оценивание количественно измеренных индикаторов, производимое вышестоящей контрольной инстанцией, приводит к специфической подотчетности по восходящей вертикали от школьных директоров к муниципальным управлениям образования и выше?* Как представляется, наиболее успешным объяснением станет такой негативно воздействующий эффект, как рыночная неуниверсальность.

3. *Рыночная неуниверсальность.* Под данным феноменом будем понимать *непродуманное использование рынка и подобия рыночных структур (квази-рынков) как специфичной формы отношений между индивидами, организациями и другого рода агентами.* Преобразование,

⁵⁵⁰ Ялозина Е.А. Политика и практика платного образования в советской школе 1920-1940-х гг. // Наука и школа. 2010. №3. С. 132.

⁵⁵¹ Беляев Г.Ю. Эволюция стратегий воспитания в современной гуманитарной культуре // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №1. С. 41.

⁵⁵² Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, vol. 33, no. 3, 2021. Pp. 518–519.

перекраивание и уподобление некоторой институциональной среды в квази-рынок или даже подлинный (частный) рынок сопровождается: введением конкурентных форм взаимоотношений между субъектами; назначением единой абстрактной единицы для оценки произведенных продуктов и услуг; стремлением к оптимизации как двигателю по улучшению качества итогового блага⁵⁵³. Так или иначе возвращение рыночных отношений внутри изначально нерыночных институциональных сред – например, общественного сектора экономики, включая и институт средней общеобразовательной школы – предполагает ставку скорее на формирование чего-то близкого к частному рынку, но не совпадающего с последним полностью. И, тем не менее, соответствующего концепту рынка как эталона социально-экономических взаимодействий⁵⁵⁴. Здесь подразумеваем конструирование квази-рынка: «[для] традиционных рынков... стандартным информационным индикатором является ценовой механизм. Однако в рамках [общественного сектора] его использование не всегда возможно. В этой связи возникает потребность в реконструкции иной системы информационных сигналов, выполняющей такую функцию. Например, в образовательной сфере в качестве таковой могут выступать показатели успеваемости учащихся»⁵⁵⁵.

Рыночная неуниверсальность в лице квазирыночных структур, механизмов и решений возникает как «оборотная сторона» именно при менеджеристской технократии. Ведь если доктрина роста влечет общественные силы к реформам на базе квантификации социальных практик и управленческого контроля, а те, в свою очередь, приводят к смещению клиентоориентированности при осуществлении реального

⁵⁵³ Корытцев М.А. Реформирование общественного сектора и становление квазирыночных институтов // Terra Economicus. 2008. №4-3. С. 6–7.

⁵⁵⁴ Розанваллон П. Утопический капитализм. История идеи рынка. М.: Новое литературное обозрение, 2007. С. 25.

⁵⁵⁵ Корытцев М.А. Эволюция теоретической концепции квазирынков в контексте реформирования общественного сектора национальной экономики // Terra Economicus. 2009. №1-2. С. 12.

управления, то последнее вызывает «рейтинговые гонки»⁵⁵⁶. Конкурентную борьбу ведомств, руководителей и рядовых сотрудников (производителей реального блага) за получение как можно более высоких показателей по отчетностям, рейтингам, индикаторам и т. д.

Как уже отмечалось ранее, именно отсутствие подобного рода конкуренции и соревновательности отличают советское технократическое управление от управления российского – тоже технократического, но менеджеристского. Квазирыночная гонка «всех против всех», с безразмерным индикаторным ростом по принципу «чем больше, тем лучше», не совпадает с предварительно спланированным ростом при неменеджеристской технократии, основанном на социалистическом соревновании: «[советские плановики] сознательно включали в планы небольшую несбалансированность, справиться с которой предприятиям надо было за счет повышения производительности труда, экономии, внедрения прогрессивной технологии»⁵⁵⁷. Притом неменеджеристскую соревновательность не следует противопоставлять менеджеристской конкуренции по принципу «положительное (хорошее, полезное) / негативное (плохое, вредное)»⁵⁵⁸. Тем не менее инструментарий у обеих моделей управления внутри технократизма различается по характеру функционирования.

Завершая рассмотрение рыночной неуниверсальности как одного из негативно воздействующих эффектов, следует дополнительно остановиться на изучении квазирыночных механизмов в других институциональных средах. Так исследователи пореформенного высшего образования и науки все же склоняются к конвенциональному выводу о несоответствии указанного квазирыночного инструментария особенностям институтов

⁵⁵⁶ Казанцев О.А. Достигнуть равновесия: объясняя и преодолевая институциональные дисфункции в среднеобразовательной российской школе // *Caucasian Science Bridge*. 2025. №1. С. 88.

⁵⁵⁷ Сафронов А.В. Большая советская экономика 1917–1991. М.: Individuum, 2025. С. 244

⁵⁵⁸ Горбачева В.Ю. Экономические формы состязательности: рыночная конкуренция и социалистическое соревнование // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика*. 20008. №2. С. 148–149.

обучения и воспитания: «цель деятельности вузов... не может быть сведена лишь к максимизации получаемой прибыли, так как они выполняют еще и значимые социальные и культурные функции, содержание которых может входить в противоречие с предпринимательской функцией... цены на образовательные услуги, как правило, в итоге не формируются лишь на основе оценки предельных или совокупных издержек... студентам трудно оценить и осуществить эффективный выбор вуза не только по причине непрозрачности и фактического переизбытка имеющейся информации об их работе, но и из-за недостатка собственной квалификации... вузы не действуют... в одинаково конкурентных условиях, поскольку они в разной степени субсидируются государством... [и др.]»⁵⁵⁹. В конечном счете, доминирование критических позиций касательно квази-рынков внутри института высшего образования⁵⁶⁰ позволяет экстраполировать подобные аналитические оценки и на преобразованные по рыночным лекалам механизмы, отношения и инструменты внутри средней общеобразовательной школы крупного города.

Приведем последние рассуждения касательно издержек от практикуемого внешнего оценивания по индикаторам, влекущего к осуществлению подотчетности посредством рейтинговой конкуренции. Если доктрина роста и количественные индикаторы эффективности характеризуют технократическое управление вообще, то намеренная имплементация рынков и квазирыночного инструментария характерно исключительна для менеджеристского управления как видового ответвления от технократии. Притом описанная выше рыночность в пореформенных институциональных средах представляется не только попыткой снизить управленческие издержки, но и усилием воплотить «идеальное

⁵⁵⁹ Корытцев М.А. Альтернативные походы при реформировании высшего образования: менеджери́зм vs. «новой публичной службы» // *Journal of Economic Regulation* (Вопросы регулирования экономики). 2021. №4. С. 123.

⁵⁶⁰ Там же.

управление»: *управлять, не управляя*⁵⁶¹. Но подобная перестройка машинерии управленчества посредством *рынка как наиболее успешной социальной формы* не учитывает *границы успешности для самих рыночных формообразований*: «смещение экономического анализа лишь к теории рынков "дорого обошлось" экономической науке в аспекте как понимания всей сложности хозяйственной жизни, так и разработки экономической политики»⁵⁶². В любом случае сами экономические институты не сводятся к рыночным конструктам, оттого проводить пореформенное конструирование внеэкономических институциональных сред исключительно в категориях рынка – не самое прагматичное решение.

Тем не менее обратимся к четвертому соотнесению: *почему институциональный контекст внутри средней общеобразовательной школы крупного города приводит к наличию имитационных практик?* Как представляется, наиболее успешным объяснением станет такой негативно воздействующий эффект, как парадокс объективного самоизмерения.

4. *Парадокс объективного самоизмерения.* Под указанным феноменом будем иметь в виду *продуцирование фальсификаций результатов замеров внутри некоторой организации, измерение внутри которой проводилось самой же упомянутой организацией в условиях высоких ставок.*

Выше отмечалось, что менеджеристская технократия переводит успешность или неуспешность общеобразовательных организаций, местных органов управления ими, региональные образовательные ведомства и т. д. на язык рейтингования, средних баллов ЕГЭ, количества проведенных мероприятий и т. п. Притом все учреждения, бюро и агенты на каждом управленческом уровне – школ, муниципалитетов, регионов – приходится конкурентами друг другу в борьбе за ограниченный «топ»

⁵⁶¹ Марей М.Д. «Республиканизм» и «Правительность»: два способа мышления о государственном управлении // Философия. Журнал высшей школы экономики. 2017. №1. С. 120.

⁵⁶² Эмар-Дюверне Ф. Конвенции качества и множественность форм координации // Вопросы экономики. 1997. №10. С. 104.

позиций на самой рейтинговой «верхушке». Ведь значимо не просто достичь некоторой «нормы», но превысить усредненный «норматив» относительно других.

«Подстегивают» описанную гонку не только символические позитивные санкции, но и вполне материальные – гранты⁵⁶³, карьерные продвижения⁵⁶⁴, премирования⁵⁶⁵, иного рода поддержка – а также не менее ощутимые санкции негативные, к примеру, включение неуспешной общеобразовательной организации в ШНОР⁵⁶⁶, снятие с должности школьного директора⁵⁶⁷, упразднение юридического лица с последующим слиянием с другим учреждением общего образования⁵⁶⁸, способствуя конструированию ситуации игры с высокими ставками. Формирование посредством экзаменов с высокими ставками⁵⁶⁹ упомянутой игры тоже с *высокими ставками*⁵⁷⁰ – повседневные реалии для институциональной среды общего образования, включая выбранный институт. Притом существенной проблемой для игроков (учителей, директоров, а также, в конечном счете, родителей), обрекающей их на пребывание в капкане *дилеммы заключенного* вместо участия в честной, прозрачной и чистой игре, выступают внешкольные факторы: «хорошие результаты в экзаменах с

⁵⁶³ Лучшие школы Московской области получают гранты для поощрения учителей. Режим доступа: <https://www.mk.ru/mosobl/2022/09/01/luchshie-shkoly-moskovskoy-oblasti-poluchat-granty-dlya-pooshhreniya-uchiteley.html> (Дата обращения: 01.06.2026)..

⁵⁶⁴ Начальником управления образования Ростова назначен Александр Вихтоденко. Режим доступа: <https://rostov.rbc.ru/rostov/freenews/6798b6c59a7947d248d1c7a1> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁵⁶⁵ Васильев В. Рейтинги школ. Куда двигают отечественное образование? Режим доступа: <https://rossaprimavera.ru/article/847e7c7d> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁵⁶⁶ Широкова А. «Задрали проверками, мы не успеваем учить»: что такое оценка качества образования и как ее хотят изменить. Режим доступа: <https://mel.fm/zhizn/razbor/1537609-zadrali-proverkami-my-ne-uspevayem-uchit-chto-takoye-otsenka-kachestva-obrazovaniya-i-kak-eye-khotya> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁵⁶⁷ Суворова А. Низкие места в рейтинге и плохие результаты экзаменов: в мэрии Перми объяснили, почему уволили директора школы №153. Режим доступа: <https://59.ru/text/education/2025/04/02/75294467/> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁵⁶⁸ Гурьянов С. Сложная настройка: к чему приведет глобальная реорганизация в образовании. Режим доступа: <https://iz.ru/2032314/sergei-gurianov/slozhnaia-nastroika-k-chemu-privedet-globalnaia-reorganizatsiia-v-obrazovanii> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁵⁶⁹ Тылик А.Ю. Экономический центр в образовательной политике: философская критика // KANT. 2025. №2. С. 292.

⁵⁷⁰ Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. От институциональной аккредитации к мониторингу эффективности // Высшее образование в России. 2018. №4. С. 16.

высокими ставками сильно связаны с социально-экономическим статусом семьи экзаменуемого... высокие (особенно сверхвысокие) баллы... зачастую связаны не с заслугами самой школы, а с *внешкольными обстоятельствами*, в том числе доступностью высококвалифицированных репетиторов»⁵⁷¹. При невозможности полноценного контроля над отбором *контингента* обучающихся со стороны школьного руководства, общеобразовательные организации внутри «узкого коридора» честного соперничества заранее обречены на predetermined результат. Либо высокий, при удачном *контингентном* раскладе обстоятельств, либо низкий, при обратном.

По сути, *рейтинг становится как бы «экзаменом» с высокими ставками*, только не для учеников с их родителями, а для директоров школ вместе с педагогическими трудовыми коллективами. Подобные растворенные внутри институциональной среды средней общеобразовательной школы крупного города риски и опасные случайности, могущие повлечь либо возвышение школьных учреждений по рейтинговым таблицам, либо же обеспечить их обрушение, неизбежно порождают самые разнообразные имитационные практики. Одна из них уже была представлена на протяжении диссертационного исследования несколько раз — это фабрикация результатов ВПР. Притом зарегистрированная, признанная и засвидетельствованная далеко за пределами настоящего исследования⁵⁷², из-за чего сам по себе менеджеристский инструмент ВПР вполне можно именовать *«институтом сокрытия ошибки»*⁵⁷³. Притом указанная инструментальная единица, а также подобная ей — достижения в событиях, мероприятиях и конкурсах —

⁵⁷¹ Болотов В.А. Проблемы определения качества школьного образования // Управление образованием: теория и практика. 2012. №2. С. 26.

⁵⁷² Коповой А.С. Как и почему искажается идея ВПР в процессе реализации? Режим доступа: <https://direktoria.org/journals/direktor-shkoly/4-257-2021/kak-i-pochemu-iskazhaetsya-ideya-vpr-v-protsesse-realizatsii/> (Дата обращения: 01.06.2026)..

⁵⁷³ Рогозин Д.М. Фабрики «темных» ответов, или четыре свойства современных опт-ин онлайн-панелей // Социология власти. 2018. №3. С. 50.

предполагают самодиагностику⁵⁷⁴. Иначе говоря, проводить и проверять ВПР не только может, но и *обязана* сама общеобразовательная организация. Именно из-за допущения самопроверки школьных учреждений по критерию «нейтрального среза знаний», коим и провозглашается ВПР (не считая множества различных мероприятий, акций и событий, которые тоже проводятся исключительно внутри средней общеобразовательной школы крупного города и изнутри же «регистрируются» через видеоотчеты и проч.)⁵⁷⁵, возникает парадокс объективного самоизмерения.

С учетом того, что имитационная практика – это адаптационные стратегии акторов в преобразованных институциональных реалиях⁵⁷⁶, «накрутка» балльных показателей по ВПР представляется вполне закономерным шагом со стороны учительского сообщества и руководителей школ. Притом всеобщая возможность, наличествующая у каждой общеобразовательной организации, заниматься имитационной практикой посредством упомянутого менеджеристского инструмента предполагает возникновение дополнительных уровней конкуренции за показатели. Теперь уже не сами по себе реально высокие значения, соответствующие действительности, выступают предметом соперничества внутри менеджеристского управления в средней общеобразовательной школе крупного города, но достижение *адекватных* (в смысле *неподозрительных*) цифр по результатам ВПР становится центром конкурентных интеракций⁵⁷⁷.

⁵⁷⁴ Не лишним будет еще раз обратить внимание на то, что (не считая мотивирующего мониторинга) ВПР внутри модели управления качеством образования на основе менеджеризма представляет *самый менеджеристский инструмент*. Подробнее см. в: Казанцев О.А. «Менеджеризация» общего образования: к постановке проблемы // Caucasian Science Bridge. 2023. №1. С. 101–102.

⁵⁷⁵ Широкова А. «Делаем отчет о снижении отчетности»: учителя и завучи из разных регионов – о бюрократии в школах. Режим доступа: <https://mel.fm/ucheba/uchitelya/5318029-delayem-otchet-o-snizhenii-otchetnosti-uchitelya-i-zavuchi-iz-raznykh-regionov--o-byurokratii-v-shko> (Дата обращения: 01.06.2026): «есть еще дополнительная нагрузка: киноуроки, акции "Дарю тепло", волонтерство и так далее. *Активностей огромное множество, и надо успеть все сфотографировать, все записать, провести ссылки через школьный сайт, отчитаться о количестве участников во всем этом...*».

⁵⁷⁶ Дятлов А.В., Ковалев В.В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 71.

⁵⁷⁷ Рособрнадзор уволил директоров школ за необъективные результаты ВПР. Режим доступа: https://vogateta.ru/articles/2019/12/2/quality_of_education/10636-rosobrnadzor_uvolil_direktorov_shkol_za_neobektivnye_rezultaty_vpr_ (Дата обращения: 01.06.2026).

Над *соревновательностью* *действительной* *выстраивается* *соревновательность по имитациям*; разворачивается обширная сеть, состоящая из имитационных игр (или *игр в имитацию*)⁵⁷⁸, где основной целью участников становится *убедить вышестоящего управленца в подлинности отчетных цифр*. При такой перспективе парадокс объективного самоизмерения становится всего лишь разновидностью закона Кэмпбелла⁵⁷⁹. А конечная цель *многоуровневой имитационной мега-игры*, как следует из сказанного – т. е. возможность достигнуть *кооперативной победы* внутри «игровой пирамиды» – состоит в том, чтобы *убедить самого высшего управленца* в добросовестности, реальности и подлинности всей многоактной череды из проделанных имитаций.

Все-таки завершая рассмотрение парадокса объективного самоизмерения, перейдем к пятому соотнесению: *почему связка достижений единичных количественных индикаторов с эффективным контрактом директора школы приводит к эффекту Матфея?* Как представляется, наиболее успешным объяснением станет такой негативно воздействующий эффект, как ресурсорасточительность.

5. *Ресурсорасточительность*. Под данным феноменом будем понимать такой *режим распределения ограниченных ресурсов, который направлен на сокращение, взаимное выравнивание и компенсирование ресурсных дефицитов между организациями внутри определенного института* (здесь: учреждениями в институте средней общеобразовательной школы крупного города), *но приводит лишь к*

⁵⁷⁸ Парадокс объективного самоизмерения (собственная концептуальная разработка), сгенерированные академические публикации (Коган М.И., Иванов С.Н. «Поймай меня, если сможешь». ChatGPT сегодня: искусственный интеллект, способный написать для нас научную статью или это игра в имитацию? // Вестник урологии. 2023. №3. С. 10–15) и заказные научные работы (Аблажей А.М. Игры в имитацию. Рецензия на книгу А. Давыдова и П. Абрамова «Этнография туфты. Кто и как пишет заказные учебные работы в России» // Управление наукой: теория и практика. 2024. №3. С. 236–244) – все это образцовые представители одного-единственного феномена.

⁵⁷⁹ Вольчик В.В., Корытцев М.А., Маслюкова Е.В. Институциональные ловушки и новый менеджизм в сфере образования и науки // Управленец. 2018. №6. С. 21.

возрастанию дефицитности ресурсов и увеличению дифференциации среди учреждений-производителей.

Ранее упоминалось, что реформирование институтов обучения и образования в России посредством менеджеризации во многом было связано со стремлением преодолеть постсоветское образовательное неравенство⁵⁸⁰. Неравное распределение ресурсов образования между регионами и среди населения, а также коррупция при поступлении в вуз должны были разрешиться при помощи новой модели управления качеством образования: менеджеристской⁵⁸¹. Другое дело, что упомянутый ранее институциональный контекст средней общеобразовательной школы крупного города – ограничения школьных администраций на «фильтрацию» контингента обучающихся, высокие риски от честного участия в рейтинговании, изначальное (дореформенное) неравенство учреждений общего образования друг перед другом и т. д., и т. п. – по-особому детерминирует функционирование модели управления качеством образования на основе менеджеризма. Помимо зарождения и разрастания самых разнообразных имитационных практик на всех уровнях по лестнице подотчетности, доминирующий управленческий принцип (поощрение лучших)⁵⁸² практически неизбежно приводит к возникновению эффекта Матфея: «феномен неравномерного распределения преимуществ, в котором сторона, уже ими обладающая, продолжает их накапливать и приумножать, в то время как другая, изначально ограниченная, оказывается обделенной еще сильнее и, следовательно, имеет меньшие шансы на дальнейший успех»⁵⁸³.

⁵⁸⁰ Gurova G., Piattoeva N., Takala T. Quality of Education and Its Evaluation: An Analysis of the Russian Academic Discussion, *European Education*, vol. 47, no. 4, 2015. P. 350.

⁵⁸¹ Gurova G. Soviet, post-Soviet and neo-liberal: Governing Russian schools through quality assurance and evaluation, *Policy Futures in Education*, vol. 16, no. 4, 2018. P. 404.

⁵⁸² Абрамов В.И., Миндзаева Э.В., Бешенков С.А., Чайко И.Л. Мотивирующий мониторинг как элемент системы управления качеством образования // *Человек и образование*. 2021. №4. С. 9–10.

⁵⁸³ Кононова В.А., Обидина В.В. Парадокс образования в течение всей жизни: эффект Матфея // *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. 2015. №13. С. 283.

Именно ресурсорасточительность «подстегивает», усиливает и закрепляет процессы «усиления сильных» и «ослабления слабых»; в попытках достигнуть хоть каких-то минимальных рейтингово-индикаторных позиций руководители школ и учителя истончают и без того скудные ресурсные резервы (особенно время как мета-ресурс) не на цели учебно-воспитательного процесса и не ради повышения с поддержанием достаточного качества образования.

В конце концов, приступим к последнему, шестому, соотнесению: *почему смещения в реализации учителями гуманистического и рутинного функционала из образовательной деятельности приводит к аутсорсингу образовательного процесса?* Как представляется, наиболее успешным объяснением станет такой негативно воздействующий эффект, как педагогическая депрофессионализация.

6. *Педагогическая депрофессионализация.* Под данным феноменом будем понимать *деформацию институциональной роли учителей старших классов и школьных директоров как производителей общественного блага.* Приоритет количественного роста вместо повышения качества образования, ориентация на запросы управленцев вместо потребностей граждан, применение квазирынков вместо привычных организационно-образовательных практик, измерения вместо реального обучения и воспитания и ресурсные издержки в угоду победам при рейтинговании вместо целесообразных расходов – все это совокупно предопределяет, детерминирует и обуславливает искажения профессиональной идентичности учительства. Вместо гуманистических задач педагогические коллективы *вынуждены заниматься расширенным воспроизводством отчетов*⁵⁸⁴; вместо представителя творческой профессии учитель *преобразуется в одного из множества административно-*

⁵⁸⁴ Полутин С.В., Мананникова Ю.В. Процессы бюрократизации и дебюрократизации учительского труда и их влияние на качество профессиональной деятельности педагогов: результаты социологического проекта // Интеграция образования. 2020. №1. С. 76.

*бюрократических функционеров*⁵⁸⁵; вместо содержательной работы над ограниченным комплексом вопросов *круг занятости педагогов подвергается перманентному расширению*⁵⁸⁶. В подобных условиях поддержание хоть какого-то качества образования – следствие от устойчивости этоса учителей, существующего *вопреки* менеджеристской модели управления⁵⁸⁷.

Завершая параграф, подведем его исследовательские итоги. Во-первых, составлена когнитивная карта для оценки масштабов по обновлению менеджеристской модели управления. Во-вторых, картированы шесть негативно воздействующих эффектов, специфичных для указанной модели в выбранном институте. В-третьих, обоснована необходимость полной замены действующей модели управления качеством образования на модель альтернативную менеджеристской.

Далее попробуем выбрать подобную немеджеристскую альтернативу.

⁵⁸⁵ Вольчик В.В., Посухова О.Ю. Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей // Terra Economicus. 2017. №2. С. 133.

⁵⁸⁶ Зинченко Я.Г., Понамарев А.Б., Хаустова А.К. Молодой учитель: риски депрофессионализации (по результатам социологических исследований) // Caucasian Science Bridge. 2024. №2. С. 52.

⁵⁸⁷ Вольчик В.В., Посухова О.Ю. Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей // Terra Economicus. 2017. №2. С. 133.

3.2. Альтернативные модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города

После составления когнитивной карты менеджеристской модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе в крупного города следует приступить к основной задаче из настоящей главы: разработать практические рекомендации по обновлению указанной модели управления качеством образования в выбранном институте.

Притом выбор между вариантами либо частичной модификации, либо полной замены был сделан в пользу второго: *менеджеристскую модель управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города* – на основе аналитических, интерпретационных и концептуальных усилий из предыдущего параграфа – *предлагается полностью заменить на альтернативную, немеджеристскую, модель.*

Прежде перехода к решению указанной исследовательской задачи обратимся к значимым результатам диссертационного исследования. Это обращение позволит *контекстуализировать* все дальнейшие концептуальные шаги в данном параграфе. А именно:

1) Разрабатывая, обсуждая и предлагая альтернативную относительно менеджериума модель управления качеством образования, как и было указано еще при дискурсивном анализе, подразумевается ее применение в выбранном институте. Ведь указанный институт внутри общеобразовательной институциональной среды был отобран как составной элемент в исследовательском предмете – т. е. концептуальной и эмпирической лакуне из дискурсивного академического поля – а именно: воздействию менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города. Тем не менее сам выбранный институт, пусть и рассмотренный в контексте диссертационного исследования как самостоятельная институциональная единица,

представляет логичный, нормативный и стройный компонент внутри комплекса из институтов общего образования; это продолжение единого образовательного процесса, обучения и воспитания, от младших классов (начального общего образования) через основное общее образование к, собственно, либо среднему профессиональному образованию, либо же среднему общему образованию (та самая средняя общеобразовательная школа как мезо-институт). Но именно по причине того, что так понятая средняя общеобразовательная школа крупного города как бы *репрезентирует* всю институциональную среду общего образования вообще – обрамляет и финализирует весь учебно-воспитательный процесс – разрабатываемая здесь модельная альтернатива должна учитывать все перечисленные образовательные уровни.

Поэтому обновленная модель управления качеством образования с необходимостью должна учитывать еще два *мезо-института* – *начальной общеобразовательной школы* (реализация на базе общеобразовательной организации начального общего образования) и *основной общеобразовательной школы* (реализация на базе общеобразовательной организации основного общего образования) – для преобразования управленческой деятельности с конечной целью повысить качество образования для средней общеобразовательной школы крупного города.

2) Разрабатывая, обсуждая и предлагая альтернативную относительно менеджеризма модель управления качеством образования для выбранного института, на основании многомерного методологического конструкта, следует учитывать несколько соображений. Их допустимо именовать «*бременем методологии*»: ведь избрав теоретико-методологические основы, последних следует придерживаться до завершения всего исследования, а не только при сборе, анализе и описании эмпирики.

Во-первых, задействование в ходе построения методологии концептов Э. Острома предполагает при составлении практических рекомендаций вовсе

не поиск идеального (совершенного, лучшего, наиболее правильного) института; но признание существования множества решений для разрешения идентичных проблем⁵⁸⁸. В таком смысле «идеальным институтом» следует считать «конструкцию, в равной степени сочетающую в себе комплекс неформальных и формальных правил, в создании которой принимают участие как члены данного социума, так, возможно, и внешние по отношению к среде реформаторы»⁵⁸⁹. Реформирование, производимое исключительно «сверху», формально-нормативным образом и с помощью усиления административного контроля и бюрократического учета, без добровольного и инициативного вовлечения граждан «снизу», успело показать свои издержки и общее негативное воздействие: «[модернизация через технократическую менеджеризацию сформировала такой] историческ[ий] транзи[т] постсоветской России к институтам рынка и демократии, [который] фактически оц[е]не[н] и населением, и учеными как процесса насаждения определенных институтов без учета многих социокультурных факторов»⁵⁹⁰.

Отдельно следует указать, что любой институциональный проект, управленческий и не только, предложенный по итогу здесь, в диссертационном исследовании, или в другом академическом проекте, имеет лишь *относительную и временную «идеальность»* даже в том ограниченном смысле, который допускается Э. Остром. Связано это прежде всего с универсальным феноменом, выражаемым в целом разнообразии терминов, по типу «рутинизации харизмы», «институционализации», «бюрократизации», «формализации», «железной клетки олигархии» и иных синонимичных конструкций: «[с]итуации, в которых *цель ускользает, а средства торжествуют*, при всей кажущейся противоречивости

⁵⁸⁸ Круглова М.С. Теория институционального дизайна: от поиска идеальных институтов к работам Блумингтонской школы // Terra Eoconomica. 2018. №4. С. 24.

⁵⁸⁹ Там же.

⁵⁹⁰ Там же.

встречаются в организационной жизни отнюдь не редко. Механизм... начинает работать на себя, на самовоспроизводство, а не на декларируемую цель, – хотя и обычно под ее номинальным, декоративным прикрытием, обеспечивающим необходимую легитимацию деятельности. При этом деятельность не просто умышленно имитируется. Она совершается, но при акценте на формальные признаки результата... Любое принятое решение, проходя по цепочке инстанций и департаментов, может многократно искажаться или уходить в песок, результаты имитироваться и симулироваться на уровне отчетности, данные подлежать фабрикации, сама деятельность профанироваться и, как уже говорилось, выхолащиваться. Мания и фетишизация отчетности, тирания формализованных показателей результативности, квантофрения, догматический ритуализм шаблонов и документов... – суть типичные патологии»⁵⁹¹.

Подобная социологическая максима⁵⁹² предполагает три вывода. Первый: «[любая] деятельность людей неизбежно фреймирована, паттернирована, габитуализирована, правилосообразна – как на собственно институциональном, так и на повседневном уровне, четкой грани между которыми, в сущности, нет... Отсюда логически следует неизбежность реификации / овеществления и объективации человеческих отношений в институтах, традициях, обычаях, языке, морали, юридических кодексах, формах коллективного сознания...»⁵⁹³. Второй: «[б]ез рутин, правил и институтов, внешней и внутренней регуляции совместная жизнь людей была бы невозможна. Но на каком-то этапе люди обнаруживают, что

⁵⁹¹ Подвойский Д.Г. (У)строители тюрем, или как институты становятся врагами людей? (перечитывая классиков) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. №5. С. 60–61.

⁵⁹² Под «социологическими максимами» имеем в виду нечто наподобие списка К. Поппера «технологических концепций в социальных науках», подобные законам из естественных наук, куда можно отнести и предложенный Д. Г. Подвойским закон универсальности формализации для любой общественной практики: Поппер К. Нищета историцизма. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. С. 71–75.

⁵⁹³ Подвойский Д.Г. (У)строители тюрем, или как институты становятся врагами людей? (перечитывая классиков) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. №5. С. 65.

оказались заперты в клетку. И по этой тонкой грани между спонтанностью жизни и принудительностью социальных сил человечеству как по лезвию приходится ходить на протяжении тысячелетий»⁵⁹⁴. Третий: *«институты институтам рознь... некоторые социально-институциональные структуры – в ряде опознаваемых, вполне типических случаев – демонстрируют предрасположенность к превращению в "тюрьмы" для их устроителей, и эта тенденция (наряду с другими) носит имманентный характер»*⁵⁹⁵.

Указанные три концептуальных вывода Д. Г. Подвойского позволяют здесь, в контексте диссертации, прояснить проблематику менеджеристской модели управления качеством образования из-под другого угла. *Формализация, рутинизация, бюрократизация, отчетная фетицизация, смещение целей средствами – отнюдь не специфическая для способа управления, основанного на менеджеристской технократии, проблема. Противоречия институционализации являют себя во всех общественных практиках, всегда и везде. Другое дело, как отметил автор, «институты институтам рознь». Могут существовать и существуют такие институциональные, организационные и управленческие проекты, которые быстрее, глубже и вероятнее приведут к описанному феномену. Как представляется, на основании всех предыдущих этапов из диссертационного исследования, менеджеристская модель управления относится к таким ускорителям формализации. Поэтому, в конечном счете, та модель управления качеством образования в выбранном институте, которую предполагается спроектировать на страницах данного параграфа, с необходимостью не должна быть очередным подобным ускорителем.*

Наоборот: неменеджеристская управленческая альтернатива необходимо заключается в разработке механизмов, инструментов, практик, решений и норм, которые будут способствовать: не ускорению, но

⁵⁹⁴ Там же. С. 66.

⁵⁹⁵ Там же.

замедлению бюрократизации, формализации и рутинизации; снижению, а не увеличению доли стандартизированных средств оценки и контроля внутри инструментария по управлению качеством образования; расширять пространство свободного, творческого и автономного действия для акторов выбранного института.

Во-вторых, задействие в ходе построения методологии концептов Дж. Коулмана предполагает при составлении практических рекомендаций учет дихотомии (диалектики) контроля и доверия: «само функционирование... институтов, и теория этого функционирования предполагают наличие доверия в качестве своего основания»⁵⁹⁶. Из такого концептуального соотношения был сформулирован критерий успешности для любых институциональных преобразований: *«если в ходе реформ усиление контроля ведет к значительному снижению доверия между акторами и к реформируемому институту, то такую инновацию следует признать неуспешной»*. На эмпирическом этапе указанный критерий был соотнесен с полученными опросными данными. В результате подобного соотнесения удалось подтвердить, что негативный характер воздействия на качество образования со стороны менеджеристской модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города связан с неравномерным распределением доверия и контроля. А именно: институциональные элементы контроля подавляют доверие акторов. Притом как друг к другу, так и к самому институту. Из описанного следует, что при разработке практических рекомендаций необходимо перенастроить распределение доверия и контроля в обновленной модели управления качеством образования в выбранном институте.

В-третьих, задействие в ходе построения методологии концептов Н. Лумана предполагает при составлении практических рекомендаций учет

⁵⁹⁶ Коулман Дж. Введение социальной структуры в экономический анализ // Экономическая социология. 2009. №3. С. 35.

теории систем и кибернетических идей применительно к специфике институтов обучения и воспитания: *«всякий контроль [например, со стороны педагога] предполагает и контроль со стороны контролируемого [например, обучающегося]»*⁵⁹⁷. Указанное частное применение системной теории к педагогической проблематике и социологии образования было экстраполировано на тематику институциональных реформ и реформ управленческих: *«различие эффектов от обучения системы при постулировании ее либо как тривиальной, либо как самореферентной с помощью рассуждения по аналогии может быть перенесено и в изучение последствий от институциональных реформ»*. А именно: неменеджеристская управленческая альтернатива должна учитывать потенциал возникновения в модифицированном институте таких действий акторов, которые уходят из-под прямого контроля модели управления и не соответствуют целевым ориентирам. Проектирование ограничений от подобного рода поведения с учетом того, что полностью свести эту угрозу до нуля невозможно, также должно стать одним из значимых оснований при разработке обновленной модели управления качеством образования.

3) Разрабатывая, обсуждая и предлагая альтернативную менеджеризму модель управления качеством образования, на основании проведенного документального анализа, подразумевается следующее: при проектировании такой неменеджеристской модели *последняя должна включать как структурные аспекты* (репертуар инструментальных единиц), *так и аспекты функциональные* (комбинацию основополагающих принципов, приводящих в работу весь инструментарий; *primum movens* для изготавливаемой модели управления качеством образования). Особенно пристальный концептуальный взгляд следует направить на то, чтобы в обновленной модели для выбранного института *отсутствовали три*

⁵⁹⁷ Луман Н. Ребенок как среда воспитания. М.: Издательство ПСТГУ, 2023. С. 31.

деконтекстуализации (целей, развития и воспитания). Ведь эта триада, с одной стороны, преобразует любой управленческий инструмент в менеджеристский; и, с другой, детерминирует негативный характер воздействия рассмотренной модели управления качеством образования. Так или иначе *первостепенная задача в данном параграфе – предложить новые функциональные аспекты.*

4) Разрабатывая, обсуждая и предлагая альтернативную относительно менеджеризма модель по управлению качеством, на основании проведенных опросов, подразумевает следующее: обоснованно спрогнозировать, *какие изменения в функциональных аспектах управления качеством образования в выбранном институте приемлют акторы (школьные директора, учителя старших классов и родители старшеклассников).* Среди таких ожидаемых изменений, как было представлено в предыдущей главе, были указаны шесть проблемных пунктов.

Во-первых, это *сокращение подотчетности* (директор ВРШ-1: «сейчас все и сразу [необходимо делать], все очень быстро, куча табличек... Почему это происходит? *Нет единой стержневой системы, [вместо нее – слишком протяженная лестница]. У нас сначала... министерство, [потом городское] управление, потом районные отделы, потом уже школа...»*).

Во-вторых, это *сильное преобразование инструмента рейтингования школ или даже его полная ликвидация* (директор НРШ-1: «рейтинг, с одной стороны, непрозрачный, с другой стороны, он какой-то необъективный, с третьей стороны, есть позиции, за которые дают слишком много баллов, например, олимпиады... *на сегодняшний день рейтинг настолько не объективен, что, я считаю, его можно и убрать»*).

В-третьих, это *уменьшение количества внешкольных мероприятий, событий, акций, движений, организаций и направлений для обязательного участия* (директор ВРШ-2: «чтобы набрать баллы во всех этих рейтингах, нужно и там, и там, и туда, и туда, и туда... *Не может быть так»*).

В-четвертых, это *сокращение потенциала для генерирования имитационных практик* (директор СРШ-1: «учеба это труд. Это требует приложения усилий определенных. А потом [после перехода от советского к российскому управлению] наступило время, когда это [стало будто] игра. Задача [учителей сейчас], чтобы детям было хорошо, интересно, радостно... как бы подмена произошла. Вы понимаете, у нас все превращается в это показательное выступление, а содержания там мало»).

В-пятых, это *переработка инструментария по оценке качества образования* (директор СРШ-2: «[ВПР – это] проверка внешняя, [которая] проходит внутренне и выходит на качество [образования], но проверяет его в незаконченный учебный год... но срыва[ются] все процессы, в принципе, и само содержание ВПР вызывает вопросы... *независимая оценка [качества образования], конечно, нужна, но сделать это [необходимо] грамотно*»).

В-шестых, это *минимизация рутинного функционала* (директор НРШ-2: «много говорят о снижении бюрократической нагрузки на учителей... и на нас, на администрацию. *Она не снижается, она становится все больше, больше и больше*. Поэтому, действительно, детей учить некогда порой»).

5) Завершая подведение предварительных результатов диссертационного исследования как предпосылок для построения альтернативной неменеджеристской модели управления качеством образования, обратимся к предыдущему параграфу. А именно: благодаря инструменту когнитивного картографирования удалось не только соотнести обнаруженные эмпирические свидетельства (способствующие низкому, снижающемуся или недостаточному качеству образования) с компонентами из менеджеристской модели управления в выбранном институте; удалось также вывести на базе сформированных соотнесений шесть негативно воздействующих эффектов. В связи с этим *итоговые практические рекомендации с необходимостью должны быть направлены на упразднение перечисленных негативно воздействующих эффектов*. Для более наглядной

демонстрации причинно-следственных рядов, диагностированных благодаря когнитивной карте из предыдущего параграфа, представим их в табличном формате (см. в: Таблица 12).

Таблица 12 – Соотнесение между компонентами менеджеристской модели управления качеством образования, следствиями от ее негативного воздействия и негативно воздействующими эффектами

Компонент менеджеристской модели управления, оказывающий негативное воздействие	Следствие от негативного воздействия менеджеристской модели управления	Негативно воздействующий эффект менеджеристской модели управления
1) Стремление к повышению эффективности как мета-индикатору успешности, развитости и достижений организации	Завышенные ожидания и требование к общеобразовательным учреждениям конкурировать по рейтинговым показателям	Доктрина роста
2) Квантификация целевых ориентиров в единичные количественные индикаторы	Деконтекстуализация как основа функционирования менеджеристской модели управления	Смещение клиентоцентричности
3) Внешнее оценивание количественно измеренных индикаторов, производимое вышестоящей контрольной инстанцией	Специфическая подотчетность по восходящей вертикали от школьных директоров к муниципальным управлениям образования и выше	Рыночная неуниверсальность
4) Институциональный контекст внутри средней общеобразовательной школы крупного города	Наличие имитационных практик	Парадокс объективного самоизмерения
5) Связка достижений единичных количественных индикаторов с эффективным контрактом директора школы	Эффект Матфея	Ресурсорасточительность
6) Реализация учителями гуманистического и рутинного функционала в образовательной деятельности	Аутсорсинг образовательного процесса	Педагогическая депрофессионализация

Теперь, представив предыдущие исследовательские результаты, перейдем непосредственно к разработке неменеджеристской управленческой альтернативы. Притом проведем концептуальный поиск, сравнение и оценку альтернативных моделей в три этапа. Во-первых, подробнее *остановимся на тех модельных альтернативах менеджериству, которые предлагались ранее в исследовательском поле*. Во-вторых, *сопоставим найденные альтернативные неменеджеристские модели с обозначенными выше критериями пригодности для применения в выбранном институте*. А именно (обобщая) с такими, как: учет мезо-институтов начальной и основной общеобразовательных школ; избегание ускорителей формализации; учет социокультурного контекста; ориентированность на параллельное расширение доверия и сокращение контроля; учитывание потенциала возникновения действий агентов, которые уходят из-под прямого контроля модели управления и не соответствуют целевым ориентирам; включенность как структурных, так и функциональных аспектов; ориентированность на шесть проблемных пунктов, обозначенных акторами выбранного института; учет шести негативно воздействующих эффектов (*как основной параметр оценивания модели управления*). В-третьих, *при отсутствии положительных результатов по тестированию обнаруженных модельных альтернатив из академического поля, следует разработать и оценить собственную*.

При поиске прежде разработанных другими исследователями альтернатив менеджеристскому управлению удалось обнаружить такие, как: *новая публичная служба; достойное управление; кооперативное управление; медленное управление; управление через низовые метрики; электронное управление*. Данный перечень – не закрытый, допускающий наличие в академическом поле других управленческих проектов по замене менеджериства на качественно иную модель. Тем не менее, как продемонстрируем далее при сравнительной аналитике перечисленных

модельных альтернатив, они и им подобные представляют принципиально слабо отличимые друг от друга проекты. Предварительно уточним, что рассмотренные далее модели управления предлагались авторами-разработчиками для других институтов, но не конкретно для средней школы. Тем не менее перенести их в контекст выбранного института – хотя бы в качестве *мысленного экспериментирования* – вполне допустимо.

1) *Новое публичное управление*. М. А. Корытцев предлагает «новую публичную службу» как альтернативную неменеджеристскую модель для управления качеством образования в институте высшего образования⁵⁹⁸. Под ней исследователь подразумевает: «[это] *ценностный подход к госуправлению... подход характеризуется также еще... как "аристотелевский", подразумевая этико-социальное учение древнего философа, основанное на принципе общего блага (объективной ценности), способствующей гармоничному развитию общества. Этот подход противопоставляется как упомянутому выше [менеджеризму], так и более раннему традиционному подходу к управлению [посредством] "веберианской" рациональной бюрократии и отличается большим демократизмом и открытостью*»⁵⁹⁹.

Среди практических рекомендаций по имплементации указанной неменеджеристской модельной альтернативы автор указывает следующие функциональные аспекты: «[с]делать главной ролью государственного служащего *предоставление помощи гражданам в формулировке и удовлетворении их потребностей* вместо стремления контролировать общество... Госслужащим следует стремиться *прививать обществу представления об общем публичном, коллективном интересе, предполагающем... развитие коллективной ответственности...*

⁵⁹⁸ Корытцев М.А. Альтернативные походы при реформировании высшего образования: менеджеризм vs. «новой публичной службы» // Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). 2021. №4. С. 125.

⁵⁹⁹ Там же.

Государственные программы более эффективно реализуются при активном коллективном вовлечении в их участии общественности... *Общественные интересы проявляются в ходе диалога и дискуссий о ценностном поле... Деятельность госслужащих не ограничивается правилами рыночного поведения, но на основе конституционного права должна определяться профессиональными стандартами, общественными интересами и ценностями*⁶⁰⁰.

2) *Достойное управление*. Д. Г. Красильников, О. В. Сивинцева и Е. А. Троицкая предлагают «достойное управление» как альтернативную неменеджеристскую модель для государственного управления⁶⁰¹. Под ним исследователи подразумевают следующий управленческий подход: «[новую парадигму, ориентированную] на преодоление таких недостатков [менеджеристской модели управления] как второстепенность решения социальных проблем и, как следствие, повышение уровня социального неравенства и бедности, особенно в развивающихся странах; эрозия роли государства и государственных служащих в общественных отношениях; акцент на универсальности предлагаемых методов реформирования вместо учета институционального контекста каждой страны...»⁶⁰².

Среди практических рекомендаций по имплементации указанной неменеджеристской модельной альтернативы авторы указывают следующие функциональные аспекты: «"участие, прозрачность, ответственность, эффективность, равноправие и верховенство закона". Кроме того, *эта модель направлена на максимальное расширение сферы участия общества в управлении... [достойное управление] выходит за рамки [менеджеристского] контекста, где обществу отводилась роль потребителя государственных услуг, но никак не производителя...* [если

⁶⁰⁰ Там же.

⁶⁰¹ Красильников Д.Г., Сивинцева О.В., Троицкая Е.А. Современные западные управленческие модели: синтез New Public Management и Good Governance // Ars Administrandi. 2014. №2. С. 52.

⁶⁰² Там же.

прошлые подходы подразумевали], с одной стороны, исполнителей, государственных служащих, а с другой – политического руководства, то [достойное управление] *находится вне этой дихотомии и предполагает... диалог между государством и гражданским обществом*»⁶⁰³.

3) *Кооперативное управление*. Г. Ковац старается разработать альтернативную неменеджеристскую модель управления для института высшего образования. Предлагая сразу несколько модельных альтернатив⁶⁰⁴, автор подчеркивает, что выбор в пользу того или иного проекта по замене менеджеризма должен учитывать особый статус организаций высшего образования – а именно одновременное бытование и, собственно, формальной организацией, и неформальным сообществом⁶⁰⁵. Среди таких модельных альтернатив, собранных при проведении исследователем обзорно-аналитического поиска, предлагаются: демократизация университетов⁶⁰⁶; предоставление «прав собственности» сотрудников вузов⁶⁰⁷; а также кооперативное управление⁶⁰⁸. Притом сам исследователь более тяготеет к последнему варианту, который выходит за пределы и традиционного (веберианского), и менеджеристского управления⁶⁰⁹; а также имеет воплощенный пример – Мондрагонский университет⁶¹⁰. Именно указанный наглядный в эмпирических реалиях пример Г. Ковац предлагает рассмотреть как серьезную модельную альтернативу менеджеризму.

Среди практических рекомендаций по имплементации указанной неменеджеристской модельной альтернативы автор указывает следующие функциональные аспекты: «[д]еятельность [кооперативного университета и его сотрудников, руководителей и иных участников] регулируется десятью

⁶⁰³ Там же. С. 52–53.

⁶⁰⁴ Kováts G. Menedzserizmus a felsőoktatásban: érvek, ellenérvek, alternatívák, *Educatio*, vol. 29, no. 1, 2020. P. 9.

⁶⁰⁵ Там же. P. 7.

⁶⁰⁶ Там же. P. 11.

⁶⁰⁷ Там же. P. 12.

⁶⁰⁸ Там же.

⁶⁰⁹ Там же. P. 9.

⁶¹⁰ Там же. P. 13.

принципами: *открытое членство; демократическая структура; суверенитет труда; инструментальность и подчиненность капитала; самоуправление, [совместное] участие в управлении; солидарность по доходам; сотрудничество; вовлеченность в жизнь общества; универсальность; важность образования и профессиональной подготовки»*⁶¹¹.

4) *Медленное управление*. С. П. Попова предлагает «медленную науку» («медленное управление») как альтернативную неменеджеристскую модель для управления качеством в институте наук»⁶¹². Под ней исследователь подразумевает следующий управленческий подход: *«понимание контрпродуктивности [менеджеризма в связи с тем, что] критериями эффективности... выступают "краткосрочность"... и "мгновенность отдачи"... то есть максимальное сокращение времени ответной реакции... системы... [медленное управление переориентирует госуправление] сектором науки на... [то, чтобы] "дать ученым больше времени"»*⁶¹³.

Среди практических рекомендаций по имплементации указанной неменеджеристской модельной альтернативы автор указывает следующие функциональные аспекты: во-первых, *вовлечение широкой общественности в управление наукой* как социальным институтом, приносящим пользу прежде всего самому же обществу («для формирования среднесрочной научной повестки дня в 2015-2016 гг. правительство Нидерландов реализовало уникальный проект... [в котором] любой гражданин... [сформулировать] вопросы, которые, по их мнению, должна в первую очередь решать национальная наука»)⁶¹⁴; во-вторых, *отказ от библиометрии* как основного способа оценить полезность ученых («в [этой модели] показатели публикационной продуктивности... уже не считаются

⁶¹¹ Там же.

⁶¹² Попова С.М. От менеджериализма к «медленной науке»: что полезного может дать опыт Нидерландов? // Политика и общество. 2019. №6. С. 44.

⁶¹³ Там же. С. 49.

⁶¹⁴ Там же. С. 44–45.

главными оценочными критериями. Основное внимание уделяется социетальным эффектам результатов исследований и обеспечению целостности научного знания. В Нидерландах отсутствует государственный орган, который бы занимался оценкой качества научных исследований. Эту функцию выполняет само научное сообщество»)⁶¹⁵.

5) *Управление через низовые метрики*. В. В. Вольчик предлагает «низовые метрики» («управление через низовые метрики») как альтернативную неменеджеристскую модель для управления качеством образования в институте высшего образования⁶¹⁶.

Метрики низовые противопоставляются той квантификации, индикаторам и эффективности как мета-индикатору, которые характерны менеджеристскому управлению: «[в]ертикальные метрики связаны с планированием по поручению и директивным планированием. Они разрабатываются администраторами или по поручению администраторов, непосредственно оторванных от производственных процессов и, следовательно, не обладающих достаточной информацией, укорененностью в профессии и неявным знанием. Модель управления, основанная на вертикальных метриках, может приводить к дисфункциям в организации, которые связаны с креативным и сложным производством»⁶¹⁷.

Притом институт метрик как таковых (вне различения низовых и вертикальных) несет в себе дестабилизирующий потенциал для самых разных институциональных сред, социальных практик и типов организаций, в которых данный управленческий инструмент предполагается использовать: «контроль, основанный на метриках, не может заменить социальных ценностей и института репутации, имеющих высокое значение в сферах деятельности, где используется высокоспецифичный труд профессионалов. *Широкое применение показателей создает иллюзию*

⁶¹⁵ Там же. С. 46.

⁶¹⁶ Вольчик В.В. Восхождение метрик // Terra Economicus. 2018. №4. С. 12.

⁶¹⁷ Там же.

контроля, что запускает аддитивный эффект, приводя к фиксации на метриках»⁶¹⁸.

б) *Электронное управление*. Ряд авторов в контексте дискуссий⁶¹⁹ об альтернативных неменеджеристских моделях для государственного управления указывают на «электронного правительства» (или «электронное управление») как стратегию качественного преодоления и менеджеризма, и традиционной бюрократии: «[это] *новые формы взаимодействия [которые могут привести] к радикальному изменению отношения граждан и представителей власти*»⁶²⁰. Под ним, к примеру, А. Д. Трахтенберг подразумевает следующий управленческий подход: «в моду вместо децентрализации [характерной для менеджеристского управления] *вошел холистский подход и утверждения о важности интеграции всех звеньев управления и "единой точке входа" для граждан, обращающихся в органы власти. Ключевую роль в процессах интеграции призваны сыграть информационные технологии*, которые позволяют сотрудникам органов власти оказывать больше услуг меньшими усилиями, одновременно радикально уменьшая дистанцию между ними и гражданами. В данном подходе своеобразно переплетаются нормативная теория демократии и столь же нормативная технократическая утопия, причем последняя явно доминирует»⁶²¹.

Среди практических рекомендаций по имплементации указанной неменеджеристской модельной альтернативы разные авторы указывают тем не менее на последовательность из общих функциональных аспектов: во-первых, *рассмотрение производимого государством общественного блага*

⁶¹⁸ Там же. С. 13.

⁶¹⁹ См., к примеру, данную работу, где электронное управление рассматривается как заменитель менеджеризма: Dunleavy P., Margetts H., Bastow S., Tinkler J. New Public Management Is Dead: Long Live Digital-Era Governance, *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, vol. 16, no. 3, 2006, pp. 467–494.

⁶²⁰ Трахтенберг А.Д. Электронное правительство и электронные услуги: операционализация административной идеологии и тактики граждан // *Антиномии*. 2016. №2. С. 64.

⁶²¹ Трахтенберг А.Д. Электронное правительство: состоится ли «Изобретение государства заново»? // *Антиномии*. 2012. №12. С. 288.

как набора (цифровых) услуг⁶²²; во-вторых, ставка на обновление физических⁶²³, а не социальных технологий⁶²⁴.

Теперь, представив присутствующие в академическом пространстве модельные альтернативы относительно менеджеристского управления, сравним и оценим их с помощью применения представленных выше критериев. Притом заранее отметим одну сквозную характеристику, объединяющую все шесть представленных моделей друг с другом: перечисленные альтернативные вариации в той или иной степени предполагают *расширение участия граждан-потребителей и граждан-производителей общественного блага в, собственно, процессах производства и распределения*. Также стоит заметить, что и сама концепция менеджеризации управленческой деятельности государства и муниципальных организаций (как минимум в работах Д. Осборна, П. Пластрика и др.) постулировала аналогичное⁶²⁵. Другое дело, что подобная *про-демократическая риторика* не поспособствовала реальной демократизации управления посредством менеджеристской модели⁶²⁶. Наоборот: попытка проредить бюрократические ряды привела не к сокращению, но к увеличению как, собственно, числа самих бюрократов, так и всего управленческого функционала⁶²⁷.

Так или иначе полагаем, что с большинством приведенных критериев отобранные и рассмотренные модельные альтернативы «справятся»; но

⁶²² Трахтенберг А.Д. Электронное правительство и электронные услуги: операционализация административной идеологии и тактики граждан // Антиномии. 2016. №2. С. 64.

⁶²³ Ефимов А.А. Цифровая демократия в Великобритании: теория и практика государственного управления и предоставления государственных услуг населению // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2015. №1. С. 128.

⁶²⁴ Имеем в виду различие Т. Эггертссоном человеческих технологий на физические и социальные, см. в: Эггертссон Т. Несовершенные институты. Возможности и границы реформ. М.: Издательство института Гайдара, 2022. С. 67.

⁶²⁵ Осборн Д., Пластрик П. Управление без бюрократов. Пять стратегий обновления государств. М.: Прогресс, 2001. С. 460.

⁶²⁶ Оболонский А.В. Кризис эффективности административно-бюрократического государства и поиски выхода: опыт США (эволюция теории и практики государственного управления в последние десятилетия) // Вопросы государственного и муниципального управления. 2014. №2. С. 158.

⁶²⁷ Вольчик В.В. Институциональные ловушки в сфере образования и науки в условиях оптимизации // Журнал экономической теории. 2019. №4. С. 788.

«обойти» обнаруженные в предыдущем параграфе шесть негативно воздействующих эффектов они не смогут. Во многом это связано с родовидовой принадлежностью самих перечисленных альтернативных моделей: все они либо являются лишь вариациями менеджеристского управления, либо видами технократизма вообще. Притом, по сути, все модельные альтернативы отпадают на этапе мысленной проверки того, как некоторая вариация (например, электронное правительство) справится с первым же негативно воздействующим эффектом: *с доктриной роста*. Например, явное проявление последней можно обнаружить в электронном управлении: *«подсчет количества услуг, которые потенциально могут получить граждане через официальные сайты и порталы, лежит в основе... международных рейтингов электронного правительства»*⁶²⁸.

Потом, далее, в указанной модельной альтернативе исследователи ранее обнаруживали и такой негативно воздействующий эффект, как смещение клиентоориентированности (просто называли его прежде иначе, чем здесь, но все равно фиксировали на концептуальном и эмпирическом уровнях): *«[с]уществующая система госуправления [посредством цифровизации] заточена под то, чтобы оценивать качество чего-либо посредством формально-задокументированных отчетов, но в общении с гражданами "бюрократизация", подотчетность всего и вся сама по себе снижает качество... этого общения. [При этом] нужды потребителя услуг [превращаются] в "параданные" [т. е. отходят на второй план], а бесконечные отчеты – в единственно интересные госмашине сведения»*⁶²⁹.

Далее обозревая электронное управление на предмет последующих негативно воздействующих эффектов, можно обнаружить среди них и такой, как рыночную универсальность (т. е. внедрение квазирыночных или просто

⁶²⁸ Трахтенберг А.Д. Электронное правительство и электронные услуги: операционализация административной идеологии и тактики граждан // Антиномии. 2016. №2. С. 64.

⁶²⁹ Рогозин Д.М., Солодовникова О.Б. Клиентоориентированная оценка эффективности государственных услуг // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2021. №4. С. 81–82.

рыночных решений в неподходящие институциональные реалии): «[основное понятие электронного управления, электронные услуги,] *базируется на представлении о государственном управлении как о рынке, на котором идет борьба за право предоставлять клиентам определенного рода ценности...* Проблема видится в том, как оптимизировать бизнес-процессы, связанные с предоставлением государственных услуг... [притом в наиболее развитой форме предполагается, что оказание таких услуг совершит] *переход к проактивному оказанию услуг через единую "точку входа"*. Так, рождение ребенка влечет за собой не только услугу по его регистрации, но и постановку на учет во всех требуемых государственных органах, запись на очередь в детский сад и т. п. *При этом необходимость взаимодействовать с государством сокращается до минимума: перемещение и перерегистрация гражданина из одной иерархической подсистемы в другую осуществляется автоматически, помимо его желания и намерений*»⁶³⁰.

Отдельно заострим внимание на том, что в наиболее развитой – довершенной и совершенной форме – электронное правительство (на самом деле, как и другие из представленных альтернатив) *отходит от заявленных целей* (максимизировать участие граждан в со-управлении государством) *в пользу применяемых инструментов* (минимизировать человеческое участие в техническо-рутинной). Как говорилось выше, подобные искажения, которые можно обозначить без потери смысла либо институциональной ловушкой⁶³¹, либо инверсией качества⁶³², либо деконтекстуализацией⁶³³ и проч., характерны для менеджеристской модели управления.

⁶³⁰ Трахтенберг А.Д. Электронное правительство и электронные услуги: операционализация административной идеологии и тактики граждан // Антиномии. 2016. №2. С. 64–65.

⁶³¹ Вольчик В.В., Маслюкова Е.В. Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования и науки // Terra Economicus. 2019. №2. С. 150.

⁶³² Ковалев В.В., Дятлов А.В. Идеология менеджеризма в российских социальных институтах: образование, наука, здравоохранение // Вестник университета. 2023. №7. С. 27.

⁶³³ Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, vol. 33, no. 3, 2021. P. 529.

Притом подобный «побочный продукт» от пореформенного управления проявляет себя внутри каждого «уровня» негативного воздействия менеджеризма на качество общественного блага. Так доктрина роста предполагает, что измерение эффективности становится важнее производства измеряемого блага. Смещение клиентоориентированности, в свою очередь, означает перенос акцента с удовлетворения интересов граждан, общества и экономики на реализацию запросов государственных и муниципальных управленцев. Рыночная неуниверсальность же предполагает, что вместо обращения к лучшим практикам рынка как социальный формы происходит отказ и редукция к рыночности вообще всей реформируемой институциональной среды. Парадокс объективного самоизмерения означает, что предоставление приукрашенной отчетности о внутреннем положении дел внешним инстанциям важнее усилий по улучшению собственного положения дел внутри. Ресурсорасточительность предполагает, что значимее не бережливое, экономное и целевое использование ограниченных ресурсов, но их растрата в «игре с нулевой суммой» при попытках достичь «рейтинговых высот». И, в конце концов, педагогическая депрофессионализация означает, что профессионалы-производители общественного блага вместо целевой установки перемещают усилия на решение вторичных вспомогательных задач.

Проявление подмены целевых установок инструментальными задачами – *косвенное свидетельство*, подтверждающее малую отличность предлагаемой модели управления от требующей замены. Притом есть и *свидетельства прямые* в сторону того, что электронное правительство представляет вариацию менеджеристского управления: «ничего естественного в идее государства, которое выходит на рынок с предложением общественных благ ("государственных услуг"), нет. Она сформировалась как результат отрицания классической модели... [и перехода к модели менеджеристской]. В рамках [последней] была

сформирована концепция "государственных услуг", которые органы власти по аналогии с частными компаниями обязаны оказывать населению... Для [менеджеризма] с самого начала была характерна ярко выраженная технократическая ориентация, поэтому его важнейшей составляющей стало внедрение информационных технологий в государственное управление... Модель "электронного правительства" быстро приобрела глобальный характер и оторвалась от своих корней»⁶³⁴.

Но не только подробнее рассмотренная альтернатива, но и все остальные – новая публичная служба, а также достойное, кооперативное, медленное управление и управление через низовые метрики – на концептуальном уровне вполне редуцируемы, сводимы и могут быть зачислены в стан управления на основе менеджеристских функциональных принципов. Так, к примеру, новая публичная служба, достойное и кооперативное управление не отрицают устремления к повышению эффективности как мета-индикатору, квантификацию целевых ориентиров или внешнего оценивания по частным количественным индикаторам. Скорее, разработчики указанных модельных альтернатив предлагают сократить издержки, риски и искажения внутри пореформенной управленческой деятельности через ценностные интервенции и вовлечение общественности в производственно-распределительные процессы. То же самое касается и ситуации по медленному управлению и управлению через низовые метрики; только в первом случае больший акцент сделан на ценностном факторе, а во втором – на управленческой совместности. Притом – с классификационной точки зрения – управление через низовые метрики больше относится не к управлению менеджеристскому, но непосредственно к технократии; а остальные альтернативные модели более обоснованно причислить именно к менеджеризму.

⁶³⁴ Трахтенберг А.Д. Электронное правительство и электронные услуги: операционализация административной идеологии и тактики граждан // Антиномии. 2016. №2. С. 64–65.

Несмотря на то, что, в конечном счете, обнаруженные среди академической литературы модельные альтернативы менеджеризму не удовлетворили, с одной стороны, обозначенным выше требованиям к выбору кандидата-модели на замену, и, с другой, при более детальном концептуальном разборе (с учетом собственных разработок из диссертационного исследования), перечисленные варианты оказались лишь вариациями менеджеристского управления, кое-что все же необходимо «взять с собой» при выработке разыскиваемого решения. А именно: все шесть моделей так или иначе *указывали на необходимость расширить участие граждан-потребителей и граждан-производителей общественного блага в процессах его производства и распределения*. Как представляется, подобная сквозная интуиция исследователей и теоретический лейтмотив в осмыслении постменеджеристского управления нельзя оставить вне дальнейшего рассмотрения. Наоборот, *следует включить элементы со-управления в самом широком смысле – и расширенное участие граждан, для которых производятся блага, и углубленное задействие со стороны самих производителей – в конечную немеджеристскую альтернативную модель*. Остается понять, какой концептуальный инструментарий выбрать, чтобы стало возможным разработать через обоснованные, не волюнтаристские и произвольные, исследовательские шаги ту самую модельную альтернативу. Как представляется, таким теоретическим обоснованием может стать концепция типологических операций П. Лазарсфельда.

Данный концептуальный метод предполагает, что социологическое исследование в теоретической плоскости вместо «вычленения» слишком умозрительных веберианских идеальных типов смещается в сторону производства т. н. «пространства свойств»⁶³⁵. После достижения

⁶³⁵ Бабич Н.С. Концепция типологических операций Пауля Лазарсфельда: сущность и роль в современной Западной социологии // Актуальные вопросы современной науки. 2012. №24. С. 156–157

максимального насыщения внутри этого пространства, следует перейти к наиболее значимому исследовательскому акту, а именно к *редукции*, которая сократит число полученных комбинаций: «[е]е] необходимость обусловлена простой невозможностью практического использования слишком дробных типологий»⁶³⁶. Притом П. Лазарсфельд выделяет три вида редукции, исходя из концептуального основания последней: «[ф]ункциональная... [возможна, когда существует] некоторое соотношение между двумя признаками, которое сокращает возможности комбинаций... *Произвольная числовая...* [когда] число комбинаций [сокращается] за счет придания большего веса некоторым признакам... *Прагматическая...* Сокращение числа комбинаций производится, исходя из задач исследования»⁶³⁷.

Как именно описанная концептуальная процедура позволит далее обнаружить искомую, полноценную и обоснованную неменеджеристскую модель управления? Чтобы найти по методу П. Лазарсфельда необходимую модельную альтернативу, следует вернуться к операционализации менеджеристской модели управления. А точнее принятой ранее дефиниции для модели управления: это комбинация, включающая «*специфичные функциональные и структурные аспекты внутри управленческой деятельности в той или иной организации (либо институте)*». В таком случае, если менеджеристская модель – одна из множества моделей управления, а общими характеристиками последних допустимо указать различные сборки функциональных и структурных аспектов, – то возможно *разработать логическое пространство свойств для всех возможных моделей управления*. Внутри подобного пространства будут представлены как сам менеджеризм, так и не сводимые к нему альтернативы.

Прежде старта по составлению указанной таблицы остается последнее концептуальное затруднение. Какие критерии выбрать для

⁶³⁶ Там же. С. 157.

⁶³⁷ Там же.

сочленения различных свойств друг с другом? Имея функциональные и структурные аспекты как два основных параметра (*переменных*) внутри любой модели управления, необходимо понять, какое все же ограниченное многообразие скрывается за ними. Ранее, при обследовании нормативной структуры из менеджеристской модели, указывалось: в потенциале любой управленческий инструмент (структурный аспект) можно включить в модель управления на основе менеджеризма, если провести его сквозь «фильтр» из специфичных для менеджеристского управления принципов (функциональных аспектов). Поэтому на данном этапе можно исключить аспекты структурного характера, т. е. тот или иной набор инструментария, из рассмотрения. Остается понять, как логически схватить содержание функциональных аспектов из модельного многообразия.

Как представляется, решение может быть следующим. А именно: функционирование какой угодно модели управления, осуществление любой управленческой практики, да и в целом какая-либо масштабная деятельность предполагает три *организационных уровня* – *способ финансирования, характер принятия решений и механизм оценивания результатов*. Притом по каждому указанному уровню можно выделить две опции. А именно: способ финансирования может быть *зависимым* (например, *нормативно-подушевым*) или *независимым* (например, *сметным*); характер принятия решений – *вертикальным* (к примеру, *первостепенное подчинение вышестоящей инстанции*) или *горизонтальным* (к примеру, *самоуправление*); механизм оценивания результатов – *внешним* (как вариант, *посредством линейки индикаторов эффективности*) или *внутренним* (как вариант, *с помощью делиберации, обсуждений и голосований среди акторов, проделавших некоторую работу и воспользовавшихся ее «плодами»*). Исходя из примеров к каждой дихотомии, менеджеристское управление как модель управления соответствует следующей комбинации: *менеджеризм = зависимый способ*

финансирования + вертикальный характер принятия решений + внешнее оценивание результатов. Подобные организационные уровни и их парные опции можно обнаружить в разнообразных исследовательских публикациях⁶³⁸.

Далее составим пространство свойств в виде таблицы, в которой будет восемь комбинаций по трем организационным уровням, каждый из которых предполагает либо одну вариацию, либо другую⁶³⁹ (см. в: Таблица 13).

Таблица 13 – Пространство свойств, состоящее из комбинаций признаков для возможных моделей управления

Наименование скомбинированной модели управления	Описание содержания скомбинированной модели управления из опций по трем организационным уровням (зависимое / независимое финансирование; вертикальное / горизонтальное принятие решений; внешнее / внутреннее оценивание)
Менеджеристская модель управления	Зависимое + вертикальное + внешнее
Неменеджеристская модель управления №1	Зависимое + горизонтальное + внешнее
Неменеджеристская модель управления №2	Зависимое + горизонтальное + внутреннее
Неменеджеристская модель управления №3	Зависимое + вертикальное + внутреннее
Неменеджеристская модель управления №4	Независимое + вертикальное + внешнее
Неменеджеристская модель управления №5	Независимое + вертикальное + внутреннее
Неменеджеристская модель управления №6	Независимое + горизонтальное + внешнее
Неменеджеристская модель управления №7	Независимое + горизонтальное + внутреннее

⁶³⁸ Например: Костюкова Т.П., Лысенко И.А. Модель управления рисками образовательного учреждения // Информационно-управляющие системы. 2011. №2. С. 73–76; Цзэн Чэн Хань, Рассолова И.Ю. Принципы и модели управления театром // Дискуссия. 2024. №6. С. 199–204; Боечко Е.А., Шикина И.Б. Актуальные подходы к менеджменту рисков при обеспечении медицинских организаций материально-техническими ресурсами (обзор литературы) // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. 2025. №1. С. 748–784.

⁶³⁹ $2^3 = 8$ (три признака с двумя вариациями в каждом).

Предварительно, уже на данном этапе при проведении типологических операций, понятно следующее: *наиболее отличная модель управления* (понятая как модельная альтернативна относительно менеджеризма) *от модели управления менеджеристской* (зависимое финансирование + вертикальное принятие решений + внешнее оценивание) – *это неменеджеристская модель управления №7*. Ведь при движении по пространству свойств (вниз по составленной таблице от, собственно, модели менеджеристской) именно последняя скомбинированная модельная вариация *отличается от модели управления, основанной на характерологических особенностях менеджеризма, по всем трем организационным уровням*. В таком случае *наиболее вероятным кандидатом на зачисление в успешную и полностью отличную от менеджеристского управления модель управления качеством образования для средней общеобразовательной школы крупного города станет модель, чья комбинация типологических признаков выглядит как независимый способ финансирования + горизонтальный характер принятия решений + внутренний механизм оценивания результатов*.

Прежде перехода от метода типологических операций, ставшего промежуточным концептуальным действием между рассмотрением существующих в исследовательском дискурсе модельных альтернатив к разработке собственной, альтернативной менеджеристскому управлению, модели, произведем редукцию. Остается выбрать, какую именно редукционную процедуру из трех возможных следует применить.

Если идти методом исключения, то следует отбросить редукцию функциональную, основанную на «тесной связи между какими-либо критериями типологии. *Эта связь позволяет исключать заведомо пустые сегменты пространства свойств*»⁶⁴⁰. В связи с тем, что составленная выше

⁶⁴⁰ Татарова Г.Г., Бабич Н.С., Бессокирная Г.П., Кученкова А.В. Типологический анализ в социологии как диагностическая процедура. М.: ФНИСЦ РАН, 2023. С. 47.

типология имеет больше логический, чем эмпирический характер, как таковые пустые ячейки получены не были; потому что вполне представимы все восемь полученных при комбинации опций из трех организационных уровней для модельных альтернатив. Единственным логическим исключением функционального типа здесь можно представить лишь менеджеристскую модель управления – первую скомбинированную. Но подобный акт настолько очевиден, что лишает всяческой концептуальной силы функциональную редукцию, делая ее не обоснованной в контексте диссертационного исследования.

При обзоре возможной применимости для осуществления редукционной процедуры такого вида, как произвольная числовая, тоже напрашивается скорее отрицательный ответ; ведь «[она применяется,] когда *типобразующие признаки получают разные веса, которые затем суммируются*. Основой принятия решения о числовой редукции обычно служат не теоретические соображения, а *уже полученные эмпирические данные*»⁶⁴¹. В связи с тем, что на данном исследовательском этапе отсутствуют и даже не предполагаются какие-либо эмпирические данные касательно тех или иных скомбинированных моделей (вновь за исключением менеджеристской модели), выделить некоторые «веса» для признаков или собранных из них вариаций не представляется возможным.

Таким образом, единственно возможной редукцией в контексте диссертации допустимо выбрать прагматическую, которая «вступает в силу тогда, *когда определенные комбинации признаков не имеют отношения к вопросам, решаемым в исследовании...* Различия должны игнорироваться, если они нерелевантны, поэтому типы, которые не интересуют исследователя, должны объединяться либо между собой... либо с релевантными типами (если для этого есть достаточные основания)»⁶⁴².

⁶⁴¹ Там же. С. 47–48.

⁶⁴² Там же. С. 48.

Таким образом, имея указанного выше вероятного кандидата на обретение статуса подходящей модели управления качеством образования для повышения качества образования в выбранном институте, *оставим про проведении прагматической редукции следующие скомбинированные модели: №5, №6 и №7* (см. в: Таблица 13).

Почему редукции подверглись скомбинированные модели с №2 по №4? Отсутствие первого варианта (№1) очевидно, так же, как и сохранение последнего (№7), поэтому остановимся именно на прояснении сохранности после редукцирования модельных вариаций №5 и №6. Чтобы разработка модели, альтернативной менеджеристской и качественно ее преодолевающей, имела не произвольные, а обоснованные концептуальные контуры, предлагается произвести сравнение между несколькими вариантами. Поэтому был оставлен не только один-единственный конструкт признаков, а именно №7, но и еще два. В таком случае, почему именно указанные две вариации, не больше и не меньше, и конкретно №5 и №6? Как представляется, последние две модельные альтернативы – *наиболее часто встречаемые что в отечественном, что в зарубежном академическом дискурсе управленческие схемы-альтернативы для преобразования, замены и преодоления издержек менеджеристского управления.*

А именно: скомбинированная модель №5 – независимый способ финансирования, вертикальный характер принятия решений и внутренний механизм оценивания – это *неменеджеристская технократическая модернизация, т. е. советская образовательная модель.* В свою очередь, скомбинированная модель №6 – независимый способ финансирования, горизонтальный характер принятия решений и внешний механизм оценивания – это *проект коммерциализации образовательной модели.*

Обоснуем, почему обозначенная комбинация признаков в случае с моделью №5 – это именно (*условно советская*; условная в том плане, что может встречаться не только в прошлом российской институциональной

истории, но и в любой другой управленческой образовательной модели с сильным присутствием государства как «спонсора», «регулятора» и «оценщика» качества образования) советская образовательная модель при управлении качеством для институтов общего образования. Ведь: в советский период (исключая некоторые десятилетия)⁶⁴³ применялось независимое финансирование (*независимое – в смысле отсутствия зависимости объемов финансирования от ранее фиксированных внутри отчетностей результатов или, как приводилось в качестве примера выше, количества обучающихся по нормативно-подушевой «результативности»*) школы сметным путем; образовательная политика детерминировалась исключительно государством, т. е. использовался вертикальный способ принятия решений; и присутствовал внутренний механизм оценивания, где, к примеру, оценка качества образования выпускников осуществлялась самим педагогическим коллективом.

В свою очередь, скомбинированная модель №6 идентифицируется как коммерческая управленческая схема в связи со следующим: применяется независимое финансирование образовательной организации (опять же – в смысле отсутствия зависимости от результативности, по которой учреждение перед кем-то отчиталось) путем оплаты обучения и воспитания семьями обучающихся; используется горизонтальный способ принятия решений в том смысле, что либо управляющий совет, либо весь педагогический коллектив как одновременно и объединение учредителей, либо даже отдельный руководитель принимает решение самостоятельно, без одобрения со стороны некоторой вышестоящей инстанции; присутствует, несмотря на независимое финансирование, внешнее оценивание в лице оценки рынка, «невидимой руки» родительского сообщества и в виде потребителей-покупателей образовательных услуг.

⁶⁴³ Ялозина Е.А. Политика и практика платного образования в советской школе 1920-1940-х гг. // Наука и школа. 2010. №3. С. 132.

Сопоставим две эти крайние схемы – почти во всем противоположные друг другу – с теми критериями отбора, которые выводили ранее. А именно и прежде всего со способностью выбранных моделей преодолеть негативно воздействующие факторы на качество образования в выбранном институте. По мере сравнительных процедур несколько подробнее представим сами модельные альтернативы. Начнем с модели №6 (вызывающей, видимо, наименьшую поддержку среди разных россиян, ведь для них доступное, бесплатное и равное общее образование, включая среднее – «*последняя утопия*»)⁶⁴⁴, потом перейдем к модели №5 и затем рассмотрим модель №7.

Одним из авторов, которых можно причислить к наиболее радикальным выразителям идеи полной коммерциализации и разгосударствления институтов обучения и воспитания, выступает американский политик, публицист и исследователь Р. Пол, указывая, что: «[государственное] обязательное образование и регулирующее его законодательство ограничивают свободу родителей в рассмотрении и выборе лучших образовательных программ для их детей. Обязательность образования и другие законодательные ограничения заменяют обучение чем-то совершенно другим – иерархической бюрократической системой. Чиновники придумывают правила и навязывают их»⁶⁴⁵.

Вместо такой системы – подобной либо советскому неменеджеристскому технократизму, либо технократизму российскому менеджеристскому (с поправкой на страну, о чьей институциональной среде образования пишет Р. Пол) – предлагает предельно редуцировать общественное благо к услуговой деятельности. Но не к государственным

⁶⁴⁴ Филиппов А. Утопия образования. Режим доступа: <https://ruins.magazines.gorky.media/oz/2002/1/utopiya-obrazovaniya.html> (Дата обращения: 01.06.2026): «Образование как идея, как нормативный идеал, как лучше или хуже профилированная идеология института – *утопия, отражение несбыточных надежд на социальную справедливость*. В меру сил общество либо содержит свою утопию как одно из лучших украшений своей идеологии и социальной политики, либо отбывается от своих утопистов... Что лучше, что хуже [не так значимо, но важнее ответ на другой вопрос] – в каком, как устроенном обществе мы собираемся жить?».

⁶⁴⁵ Пол Р. Революция в школе. Новое решение для разрушенной системы образования. СПб.: Питер, 2015. С. 101.

или муниципальным, а к услугам частным: «[необходимо такое реформирование управления образованием, которое бы основывалось на] восстановлени[и] образования на базе семьи, восстановлени[и] открытой конкуренции в сфере образования и развити[и] образовательных программ, основанных на самообучении и студенческих учебных материалах»⁶⁴⁶. Основная проблема перехода к подобной модельной альтернативе хотя бы в институциональных границах средней школы и территориальной локации крупных городов сводится — помимо минимальной представленности частных школ⁶⁴⁷ на «рынке» российского общего образования⁶⁴⁸ и социально-экономического контекста — к двум аспектам.

Во-первых, насколько родительская общественность из России в действительности способна, мотивирована и готова к переходу упразднения подотчетности в том виде, который приведет к росту ответственности родителей по вопросам образования своих детей: «[о]тветственность родителей [при реализации новой, неменеджеристской, модели] распространяется на каждый аспект образовательной программы. Родители обязаны понимать то, какая информация из учебников подходит их детям. Однако много ли родителей садятся и внимательно читают учебные пособия — от детского сада до 12-го класса? Вряд ли вообще кто-то это делает, родителям проще считать, что все в порядке»⁶⁴⁹.

И, во-вторых, даже если принять, что смещение клиентоориентированности и некоторые иные негативно воздействующие эффекты получится преодолеть в рассматриваемой модели, то остаются рыночная неуниверсальность и доктрина роста. В какой-то степени они

⁶⁴⁶ Пол Р. Революция в школе. Новое решение для разрушенной системы образования. СПб.: Питер, 2015. С. 77.

⁶⁴⁷ Долин Д. Школа становится частным делом. Режим доступа: https://octagon.media/istorii/shkola_stanovitsya_chastnym_delom.html (Дата обращения: 01.06.2026).

⁶⁴⁸ Дубаневич Л.Э., Геммерлинг Т.В. Рынок общеобразовательных услуг в России: формирование и развитие // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2016. №4. С. 227–231.

⁶⁴⁹ Пол Р. Революция в школе. Новое решение для разрушенной системы образования. СПб.: Питер, 2015. С. 86.

меняются друг с другом местами: если в случае менеджеристской модели доктрина роста опосредованно приводит к рыночной неуниверсальности, то при обозреваемой модели возможна обратная ситуация. Ведь, в конечном счете, конкуренция между родителями за освоение их детьми знаний, навыков и умений на как можно более высоком уровне приведет к своеобразной деформации доктрины роста; *вместо одного актора* (управленцев на «командных высотах» государства), *ожидающего количественного роста, появится многообразие агентов, заинтересованных во все том же количественном росте от множества индивидов и учреждений.* (Притом в каких единицах и какими способами будет измеряться подобное возрастание – независимыми рейтинговыми агентствами, рядом частных фирм по проведению тестирований и т. д. – не столь важно). При таком раскладе вопрос *качества как состояния* останется по-прежнему проблематичным, затемняясь и, в конечном счете, заменяясь *качеством как измерением.*

Если неменеджеристская альтернатива в лице коммерциализации представляет фрагментацию и демонополизацию государственного контроля над производством и распределением образовательных благ как общественных, то советская модель занимает противоположный полюс. Централизация, монополизация государством и установление нормативов: все это позиционные установки, противопоставляемые рядом авторов менеджеризму и приписываемые потенциально реставрируемому советскому опыту. Основную интенцию у сторонников указанной модели можно отобразить следующим: «[больше] 20 лет наше образование подвергается жестким реформам, результатом которых... остается падение качества образования... *Основная цель образовательных реформ изначально сводилась к полному демонтажу советской образовательной системы*»⁶⁵⁰.

⁶⁵⁰ Цикулина С. Общественность просит президента остановить развал российской школы. Режим доступа: https://octagon.media/istorii/obshhestvennost_prosit_prezidenta_ostanovit_razval_rossijskoj_shkoly.html (Дата обращения: 01.06.2026)..

Как *минимум* представителями рассматриваемой модельной альтернативы предлагается упразднить те или иные инструменты в нынешней модели управления (т. е. структурные аспекты) и заменить их на инструментальные единицы из советского прошлого (например, ликвидировать ЕГЭ и заместить его традиционными выпускными экзаменами)⁶⁵¹, а как *максимум* – полностью уподобить обновленную постменеджеристскую модель управленческо-образовательным принципам (т. е. функциональным аспектам) из Страны Советов⁶⁵². Но при переходе от минимальных предложений к максималистским требованиям в стороне от обсуждений, оценок и аналитики остается нечто и концептуально, и эмпирически ценное. А именно: *сама советская образовательная политика как разновидность технократии, пусть и неменеджеристской, обладала целым набором проблем, дисфункций и изъянов*. На реформирование последних и были направлены прежде доменеджеристские, а потом и менеджеристские модернизационные инициативы⁶⁵³.

Да, как и было показано ранее, на материалах дискурсивного анализа и анализа опросных данных, действующая модель управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города скорее нельзя признать качественной, успешной и полезной при сопоставлении с советской образовательной политикой. Тем не менее *обретаться в мифах* – либо о росте (доктрине роста), либо о всеобщем высшем образовании, о грамотности, либо о *советском школе* (т. е. о советской модели управления качеством образования в выбранном институте как *оптимально и наилучшим образом способствующей поддержанию, сохранению и росту*

⁶⁵¹ Савватеев А.В. Манифест спасения массовой школы в России // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2023. №5. С. 18.

⁶⁵² Малинецкий Г.Г., Новикова Г.В. Урок на послезавтра // Знание. Понимание. Умение. 2022. №3. С. 22: «[уход от менеджеристского управления и возвращение к советской образовательной политике как] вариант развития отечественной системы образования очень желателен и оптимистичен. Он связан с быстрой и качественной разработкой национально ориентированной теории и практики образования в нашей стране с опорой на опыт советской школы».

⁶⁵³ Лебедев О.Е. Образовательная политика в 1990-е годы: результаты и уроки // Власть. 2024. №3. С. 265–277.

качества образования) – не самая предпочтительная исследовательская позиция. Особенно учитывая ранее рассмотренные модельные альтернативы, обнаруженные среди академических источников, в которых лейтмотивом является не только ориентация на увеличение самоуправления и сотрудничества между акторами, но и *необходимость качественно дистанцироваться не только от менеджеристского управления, но и от традиционной («веберовской») бюрократической модели*; в т. ч. и от советской образовательной политики, которая есть лишь версия последней. Укажем на некоторые проблемы для представленной модельной альтернативы, наглядно связанные с негативно воздействующими факторами; точнее, с тем, что указанная неменеджеристская альтернатива не позволяет преодолеть их, т. е. пройти тестирование на пригодность для замены менеджеристской модели.

Так советская образовательная политика – будучи неменеджеристской вариацией по отношению к технократическому управлению – была подвержена такому негативно воздействующему эффекту, как доктрина роста: «[в] качестве основного [показателя эффективности] стала рассматриваться *успеваемость, то есть одновременное усвоение разными детьми одного и того же учебного материала...* Поскольку часть детей в существующих условиях не могла усвоить обязательный материал в заданные сроки, то *возникли способы имитации необходимого показателя успеваемости...* ответственность за его результаты фактически ложилась на школу... *Невозможность достижения заданных результатов в заданных масштабах... приводила к имитации образовательных результатов...*»⁶⁵⁴.

Смещение клиентоориентированности тоже обнаруживается внутри советской модели управления качеством образования, притом именно в контексте среднего общего образования: «[ц]енностные основания

⁶⁵⁴ Лебедев О.Е. Образование как право и обязанность // Вопросы образования. 2005. №4. С. 30.

образовательной системы можно рассматривать как ее базовую идеологию... [государство даже] могло предписать, какую долю выпускников... следует направить на учебу в... ПТУ... [даже происходившая и]митация требуемых образовательных результатов отвечала интересам государства по идеологическим причинам: важно было показать рост уровня образования населения в обществе развитого социализма»⁶⁵⁵.

Как представляется, можно остановиться на двух соотнесениях выше и сформулировать следующее заключение: *обе рассмотренные альтернативные модели по основному критерию пригодности следует признать не подходящими.* Теперь перейдем к неменеджеристской модельной альтернативе №7. Назовем ее *республиканской управленческой альтернативой.*

Под ней будем подразумевать *такой подход к управлению качеством образования, который основан на принципах самоуправления и со-участия в духе неореспубликанизма⁶⁵⁶, а также собранных вокруг него компонентов из этики и эпистемологии добродетелей, коммунитаризма и социально-эмоционально-этического образования.* Такая синтетическая альтернатива подразумевает три обновленных функциональных аспекта.

Во-первых, *частичный или полный отказ от концепций качества как измерений в пользу идей качества как состояния, с опорой на групповые, рефлексивные и качественные (традиционные для педагогики) форматы оценивания⁶⁵⁷, а также применение более специализированных, но не стандартизированных инструментов оценки качества образования (например, концептуальных карт)⁶⁵⁸.* Тенденция к контекстуальному, а не

⁶⁵⁵ Там же. С. 30–31.

⁶⁵⁶ Серебряков А.С. Идеи гражданского воспитания в современном республиканизме // Человек. 2022. № 6. С. 93.

⁶⁵⁷ Коженикова М.Н., Скурская Н.В. Направление социально-эмоционально-этического образования в свете российской педагогической традиции // Проблемы современного образования. 2022. №3. С. 134–135.

⁶⁵⁸ Тюменева Ю.А., Капуза А.В., Вергелес К.П. Различительная способность концептуальных карт для оценки уровня компетенции // Вопросы образования. 2017. 4. С. 150–170.

абстрактно-количественному оцениванию соответствует последним достижениям исследователей институтов обучения и воспитания⁶⁵⁹.

Во-вторых, *расширение возможностей для самоуправления общеобразовательными организациями*, что предполагает увеличение автономии педагогических коллективов (вплоть до выборов директора школы)⁶⁶⁰ и вовлечение родителей при управлении качеством образования⁶⁶¹. Нео-республиканская установка, предложенная О. В. Хархординым для российского контекста неудачной модернизации по западным либеральным лекалам⁶⁶², предполагает принцип совместного управления общими вещами⁶⁶³; притом примером для исследователя служит совместное управление ЖКХ⁶⁶⁴. Но при понимании общих вещей как ресурсов общего доступа, образовательные блага, школы и мета-ресурс времени тоже допустимо передавать под со-управление.

В-третьих, *корректирование управленческих и педагогических практик под особый культурно-институциональный контекст*. Здесь имеется в виду понимание средней общеобразовательной школы крупного города (и школьных учреждений в целом) не просто как организации, но как сообщества, а также ранее упомянутый курс на суверенизацию, включающий ценностно-культурное содержание⁶⁶⁵. Акцент на ценностях, характерный для коммунитаризма⁶⁶⁶, как лейтмотив при построении суверенного образования, нуждается не только в нетехнократических

⁶⁵⁹ См., например, в: Caspersen J, Smeby J.-C., Olaf Aamodt P. Measuring learning outcomes, *European Journal of Education*, vol. 52, no. 1, 2017, pp. 20–30.

⁶⁶⁰ Робский В. Директор школы: выборы или назначение? Режим доступа: <https://pednavigator.ru/direktor-shkoly-vybory-ili-naznachenie/> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁶⁶¹ Белоусов К.Ю., Матюшкина М.Д., Яшина М.Н., Рыбаков В.В. Участие родителей в школьной жизни и их оценка качества образовательного процесса // *Перспективы науки и образования*. 2021. №6. С. 300–316.

⁶⁶² Хархордин О.В. Республика, или Дело публики. СПб: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2020. С. 8.

⁶⁶³ Там же. С. 29.

⁶⁶⁴ Инфраструктура свободы: общие вещи и *res publica*: коллективная монография / ред. О. Хархордин, Р. Алапуро, О. Бычкова. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. С. 348.

⁶⁶⁵ Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

⁶⁶⁶ Сохраняева Т.В., Волкова Т.П. Проблема целей образования в контексте парадигмы коммунитаризма // *Социально-политические науки*. 2017. №6. С. 45–48.

формах оценивания и практиках самоуправления. *Необходимо перестроить сами ориентиры деятельности общеобразовательных организаций, чтобы реализовать новую ценностную политику.* В этом пункте диссертационного исследования *управленческие вопросы переходят в вопросы педагогические.* Если обновленные форматы оценки позволяют *оценить* качество образования, а совместное управление помогает в *реализации* оно, то остается понять: *что* конкретно оценивается и реализуется. Менеджеристская модель управления оценивала и реализовала качество образования, понятое как *набор компетенций и знаний-навыков-умений*, продолжая традицию критикуемой «школы памяти»⁶⁶⁷. Заместить указанный набор могут *этические*⁶⁶⁸ и *интеллектуальные добродетели*⁶⁶⁹, набирающие значимость в новых социально-культурных⁶⁷⁰ и технологических⁶⁷¹ условиях.

Предлагаемая *неменеджеристская альтернатива по существу представляет социокультурную модернизацию*⁶⁷². Требуя не только и не столько инициативы «сверху», сколько активности «снизу»⁶⁷³, подобный проект предполагает этап экспериментирования; аналогичный тому, в чьих рамках сформировалось управление качеством образования на основе менеджизма в различных институтах обучения и воспитания⁶⁷⁴. Также заметим, что независимый способ финансирования в предлагаемой альтернативе может быть реализован либо прежним сметным

⁶⁶⁷ Малинецкий Г.Г., Новикова Г.В. Урок на послезавтра // Знание. Понимание. Умение. 2022. №3. С. 15.

⁶⁶⁸ Кудряшова В.К. (Нео-)аристотелианские основания экземпляризма Л.Т. Загзебски и его рецепция в современных теориях образования // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2025. №1. С. 59.

⁶⁶⁹ Шевченко С.Ю. Эпистемология добродетелей: педагогическое прочтение: рецензия на книгу А.Р. Каримова «Эпистемология добродетелей» // Финиковый компот. 2021. №16. С. 73.

⁶⁷⁰ Адамов М.С. Интеллектуальные добродетели в эпоху инфодемии // Человек. 2022. №3. С. 50.

⁶⁷¹ Серр М. Девочка с пальчик. М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. С. 13–18.

⁶⁷² Цирульников А.М. Модернизация образования: социокультурная альтернатива // Образовательная политика. 2010. №9-10. С. 22.

⁶⁷³ Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д., Захаров А.. Российская школа: альтернатива модернизации сверху // Вопросы образования. 2011. №3. С. 13.

⁶⁷⁴ Азизова Л.Р. ЕГЭ как педагогический эксперимент: плюсы и минусы // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. №3. С. 5–9.

бюджетированием, либо ваучерами, что сократит контроль над учителями и родителями со стороны бюрократических инстанций⁶⁷⁵. Отметим: на практике подобные эксперименты уже проводятся⁶⁷⁶. Так или иначе экспериментирование как ответ кризису предыдущих моделей выглядит предпочтительным, ведь предполагает *творчество, инициативу и разнообразие как условия модернизации управления качеством образования*.

Если попробовать более конкретно представить, как бы мог выглядеть эксперимент по практической реализации республиканской управленческой альтернативе в средней общеобразовательной школе крупного города, то его можно представить следующим образом:

Первое: в рамках одного или нескольких общеобразовательных учреждений, где производится набор в старшие классы, вводятся новые правила управления образовательным процессом для школьной администрации, учителей и родителей старшеклассников (и, разумеется, для самих поступающих в старшие классы) с вовлечением в реорганизацию обучения и воспитания экспертной группы. Финансирование проекта осуществляется по сметному принципу, вне зависимости от числа учеников;

Второе: процесс оценивания достижений и прогресса обучающихся переориентируется на основе концепта качества как состояния, т. е. «направленность оценивания на понимание и педагогическое сопровождение ученика... [подразумеваемая] шкалу оценивания, исходящую не из внешних критериев, но из прогресса в измерениях личности ученика... что подготавливает переход (со временем) от оценивания учеников к их

⁶⁷⁵ Гольдин А.М. Образование 2.0: модный термин или новое содержание? // Вопросы образования. 2010. №2. С. 235.

⁶⁷⁶ *Новые способы оценивания:* Галкина Л.Ю. Модель старшей школы, основанная на принципах сотрудничества // Исследователь / Researcher. 2023. №1-2. С. 97–117; *реорганизация управления на принципах со-участия и самоуправления:* Якубова Д.Д. Школа, созданная на основе сообщества: от идеи до воплощения (на примере кейса школы сообщества «Сэлэт») // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. №1-1. С. 119–139; *бюджетные эксперименты:* Партиципаторное бюджетирование в российских муниципалитетах (2013-2019 гг.). Режим доступа: <https://eusp.org/projects/partitsipatornoe-byudzhetrovanie-v-rossijskikh-munitsipalitetakh-2013-2016-gg> (Дата обращения: 01.06.2026).

самооцениванию»⁶⁷⁷. Среди таких инструментов можно выделить, например, инструмент самоотчета учеников⁶⁷⁸. Притом от обычных тестирований (в виде ЕГЭ) предлагается не отказываться, но встроить их в измененный контекст: «у учащегося всегда есть возможность самостоятельно и в любой момент времени пройти тестирование по типу выпускного экзамена — этот факт важен, так как успешная сдача ЕГЭ может являться общей целью для многих в российской школе»⁶⁷⁹.

Третье: предлагаемый эксперимент по апробации новой модели управления качеством образования предполагает более горизонтальную организацию жизни школы не просто как формальной организации, но живого сообщества, где, к примеру, расширены привычные школьные активности в виде проектов с коллективным участием. Ведь обучение и воспитание должны «формировать у детей привычку активно участвовать в процессах коллективного принятия решений»⁶⁸⁰. В итоге для оценки удачности или неуспешности подобного проекта тоже можно будет судить только в рамках коллективной, общей же оценки всех акторов и участников экспериментального процесса, а также заинтересованных сторон.

Завершая параграф, подведем его исследовательские итоги.

Во-первых, рассмотрены имеющиеся в академической литературе модельные альтернативы по управлению качеством образования в выбранном институте. Во-вторых, обнаруженные модели были оценены как не удовлетворяющие требованиям пригодности к совершению замены. В-третьих, с помощью метода типологических операций была найдена, обоснована и оформлена альтернативная модель управления качеством образования в лице республиканской управленческой альтернативы.

⁶⁷⁷ Циммерман Н.В., Кожевникова М.Н. Проблема гуманитарного оценивания в социально-эмоционально-этическом образовании // Science for Education Today. 2020. №6. С. 136.

⁶⁷⁸ Там же. С. 131.

⁶⁷⁹ Галкина Л.Ю. Модель старшей школы, основанная на принципах сотрудничества // Исследователь / Researcher. 2023. №1-2. С. 105.

⁶⁸⁰ Серебряков А.С. Идеи гражданского воспитания в современном республиканизме // Человек. 2022. № 6. С. 98.

Заключение

В исследовательском дискурсе об управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе присутствуют три тематических направления: изучение управления качеством образования в институтах общего образования; исследование менеджеристской модели при управлении качеством образования в институте высшего образования; изучение воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе. Аналитическо-сравнительные процедуры с первой группой научных работ позволили подтвердить потенциал концепции менеджери́зма, понятой как особая форма технократического управления в пореформенных институтах по созданию общественных благ, для проведения самостоятельных теоретических и эмпирических исследований по управлению качеством образования для средней общеобразовательной школы. При проведении аналогичных процедур со второй группой удалось обосновать выдвижение гипотезы диссертационного исследования, которая объясняет недостаточно высокое качество образования в выбранном институте негативным воздействием со стороны менеджеристской модели управления. После аналитических процедур с третьей группой получилось установить актуальную теоретическую и эмпирическую лакуну, которую удалось концептуально включить в предмет диссертационного исследования.

Теоретико-методологической основой диссертационного исследования воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города выступила мульти-методология, разработанная на платформе многомерного методологического конструкта А. В. Лубского и составленная из компонентов неинституциональных теорий Д. Норта, Э. Остром и К. Мена́ра, теории рационального выбора Дж. Коулмана и системной теории

Н. Лумана. Неоинституционализм позволил рассмотреть среднюю общеобразовательную школу как институт из формальных и неформальных компонентов, направленный на создание ресурса общего пользования и отличный от иных институциональных структур. Теория рационального выбора способствовала рассмотрению времени как основополагающего ресурса в функционировании институтов обучения и воспитания, без особого распределения которого невозможно достигнуть целей учебно-воспитательного процесса. Системная теория помогла выявить целевой ориентир институциональной образовательной среды – формирование самостоятельной личности посредством единства обучения и воспитания. Собранный таким образом методологическая платформа обеспечила проведение операций с выбранными понятиями. При операционализации значимыми авторскими разработками стали: различие в образовательном процессе гуманистического и рутинного функционала; классификация подходов к пониманию, изучению и оцениванию качества образования на качество как измерение и качество как состояние; многослойная модель качества обучения и воспитания. Посредством последней были составлены три эмпирических индикатора воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города: 1) согласованность акторов о полезности инструментария менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города; 2) обеспеченность временем как ресурсом средней общеобразовательной школы крупного города при задействовании менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования; 3) удовлетворенность внешних агентов качеством образования выпускников, достигнутым при применении менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города.

Для проведения комплексного социологического прикладного исследования воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города предварительно осуществлен документарный анализ формально-нормативных элементов из рассматриваемой модели управления качеством образования. Исследовательская работа проводилась в три последовательных этапа. Во время первого этапа были определены те управленческие инструменты, которые допустимо идентифицировать как менеджеристские и применяющиеся непосредственно в средней общеобразовательной школе крупного города: мотивирующий мониторинг; ЕГЭ и ОГЭ; ВПР; достижения в событиях, мероприятиях и конкурсах; эффективный контракт с директором школы; профильные старшие классы. На втором этапе перечисленный инструментарий был классифицирован по критерию функциональной роли внутри менеджеристской модели управления на три вида: первичные (ранжирующие), вторичные (конкретизирующие), третичные (проводящие). При реализации третьего этапа удалось обнаружить особенности функционирования менеджеристской модели управления при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города, которые могут приводить к снижению качества образования: деконтекстуализация целей, деконтекстуализация развития и деконтекстуализация воспитания. Их тестирование опросными методами на основе составленных эмпирических индикаторов позволило верифицировать гипотезу диссертации.

В рамках комплексного социологического прикладного исследования воздействия менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города были проведены: два массовых опроса с родителями старшеклассников и учителями старших классов, глубинные интервью с руководителями общеобразовательных

организаций и экспертные интервью с представителями администраций организаций высшего образования. И количественные, и качественные опросные исследовательские процедуры осуществлялись в пределах г. Ростова-на-Дону как типичного крупного города России, чей статус был подтвержден на статистических материалах. Для верификации гипотезы диссертационного исследования эмпирические индикаторы были преобразованы в три под-гипотезы, а те, в свою очередь, в контр-гипотезы. Каждая из них была связана с одним из трех видов деконтекстуализации для проверки причинно-следственного воздействия на качество образования со стороны особенностей функционирования менеджеристской модели управления. Все контр-гипотезы были опровергнуты, следовательно, подтверждены под-гипотезы и основная гипотеза. Это обосновало необходимость разработки обновленной модели управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

Для разработки практических рекомендаций по повышению качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города с помощью обновления менеджеристской модели при управлении качеством образования предварительно проведено ее когнитивное картографирование. Исследовательская работа представляла абдуктивный анализ применительно к шести установленным фактам посредством методики документарного анализа и опросных инструментов. А именно к: деконтекстуализации как основе функционирования менеджеристской модели; специфической подотчетности по восходящей вертикали от школьных директоров к муниципальным управлениям образования и выше; наличию имитационных практик; аутсорсингу образовательного процесса; завышенным ожиданиям и требованию к общеобразовательным учреждениям конкурировать по рейтинговым показателям; эффекту Матфея. На фундаменте абдуктивных рассуждений каждая из перечисленных фактологических единиц была соотнесена с компонентами

менеджеристской модели по управлению качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города. А именно с: стремлением к повышению эффективности как мета-индикатору успешности, развитости и достижений организации; квантификацией целевых ориентиров в единичные количественные индикаторы; внешним оцениванием количественно измеренных индикаторов, производимым вышестоящей контрольной инстанцией; институциональным контекстом средней общеобразовательной школы; связкой достижений единичных количественных индикаторов с эффективным контрактом директора школы; реализацией учителями гуманистического и рутинного функционала в образовательной деятельности. Для каждой соотнесенной пары был обнаружен собственный негативно воздействующий фактор. Вместе они формируют комплексный негативный характер воздействия на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города. Подобный исход обосновал необходимость полной замены менеджеристской модели управления, а не ее частичной модификации.

Для выбора неменеджеристской модельной альтернативы, которая сможет повысить качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города посредством преодоления шести установленных негативно воздействующих эффектов, первоначально были обнаружены шесть разработанных другими исследователями альтернативных менеджеризму моделей. При проведении сравнительно-аналитических процедур с каждой из обнаруженных модельных альтернатив было установлено, что все они являются вариациями менеджеристского управления, тем самым представляя не замену, но лишь модификацию принципов менеджеризма в некоторых функциональных аспектах. В связи с этим, а также по причине отрицательного результата тестирования указанных моделей, который не подтвердил их способность разрешить выявленные негативно воздействующие эффекты для качества образования

в выбранном институте, было решено разработать собственную модельную неменеджеристскую альтернативу. Для этого применялся метод типологических операций П. Лазарсфельда, с помощью которого удалось составить семь возможных моделей, альтернативных менеджеристскому управлению. Путем концептуальных, интерпретационных и сравнительно-аналитических исследовательских усилий удалось установить, что наиболее пригодной для замены модели управления качеством образования на основе менеджеризма следует признать альтернативную неменеджеристскую модель, названную республиканской управленческой альтернативой. Среди конкретных практических рекомендаций были сформированы три управленческих изменения: частичный или полный отказ от концепций качества как измерения в пользу идей качества как состояния; расширение возможностей для самоуправления общеобразовательными организациями; корректирование управленческих и педагогических практик под особый культурно-институциональный контекст. Апробировать республиканскую управленческую альтернативу предлагается в формате педагогических экспериментов на муниципальном и региональном уровнях.

Библиографический список

1. Аблажей А. М. Игры в имитацию. Рецензия на книгу А. Давыдова и П. Абрамова «Этнография туфты. Кто и как пишет заказные учебные работы в России» // Управление наукой: теория и практика. 2024. №3. С. 236–244.
2. Абрамов В. И., Миндзаева Э. В., Бешенков С. А., Чайко И. Л. Мотивирующий мониторинг как элемент системы управления качеством образования // Человек и образование. 2021. №4. С. 7–19.
3. Абрамов Р. Н. Менеджериализм: экономическая идеология и управленческая практика // Экономическая социология. 2007. №2. С. 92–101.
4. Авраамова Е. М., Логинов Д. М. Новые тенденции в развитии школьного образования. По данным ежегодного мониторингового исследования центра экономики непрерывного образования РАНХиГС // Вопросы образования. 2016. №4. С. 163–185.
5. Адамов М. С. Интеллектуальные добродетели в эпоху инфодемии // Человек. 2022. №3. С. 49–66.
6. Азизова Л. Р. ЕГЭ как педагогический эксперимент: плюсы и минусы // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2019. №3. С. 5–9.
7. Антипов А. Г., Антипов К. А., Алтынцева Е. А. Теоретический подход к анализу социального управления // Вестник Вятского государственного университета. 2012. №4. С. 81–86.
8. Асадуллин Р. М., Фролов О. В. Диктатура бюрократической идеологии в современной школьной культуре // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2021. №1. С. 3–15.
9. Атнашев Т. М., Велижев М. Б. «Особый путь»: от идеологии к методу // «Особый путь»: от идеологии к методу. М.: Новое литературное обозрение, 2018. С. 9–35.

10. Афанасьева К. А. «Цифра» и суверенность в современной российской образовательной политике // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2024. №2. С. 223–228.

11. Бабинцев В. П., Гайдукова Г. Н., Надуткина И. Э., Шаповал Ж. А. Исследование или расследование: перспективы социологии высшего образования в условиях бюрократизации и коммерциализации // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 50–69.

12. Бабич Н. С. Концепция типологических операций Пауля Лазарсфельда: сущность и роль в современной Западной социологии // Актуальные вопросы современной науки. 2012. №24. С. 156–168.

13. Балацкий Е. В. «Институциональная ловушка»: научный термин и красивая метафора // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2020. №3. С. 24–41.

14. Баранов И. Н. Новый государственный менеджмент: эволюция теории и практики применения // Российский журнал менеджмента. 2012. №1. С. 51–64.

15. Батыгин Г. С. «Эффект Матфея»: накопленное преимущество и распределение статусов в науке // Ведомости прикладной этики. 2001. №18. С. 161–172.

16. Безродная Г. В., Севостьянов Д. А., Чельцов М. В. Педагогический контроль: инверсия целей и средств // Высшее образование в России. 2012. №1. С. 31–37.

17. Белановский С. А. Глубокое интервью и фокус-группы: учебник по качественным методам социологического опроса. М.: Директ-Медиа, 2022. 456 с.

18. Белановский С. А. Репрезентативность качественных опросов // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2023. №1. С. 69–94.

19. Белоусов К. Ю. Измерительные процедуры и рейтингование в рамках общероссийской и региональной систем оценки качества образования // Проблемы современного образования. 2019. №2. С. 61–71.

20. Белоусов К. Ю., Матюшкина М. Д., Яшина М. Н., Рыбаков В. В. Участие родителей в школьной жизни и их оценка качества образовательного процесса // Перспективы науки и образования. 2021. №6. С. 300–316.

21. Белоусов Ю. В., Тимофеева О. И. Открытость бюджета в современных концепциях государственного управления // Вестник Института экономики Российской академии наук. 2024. №4. С. 7–25.

22. Беляев Г. Ю. Эволюция стратегий воспитания в современной гуманитарной культуре // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №1. С. 31–45.

23. Березкин В. Ю. Исследование и картографирование качества ресурса геологического пространства в районе бассейна р. Бодрак (горный Крым) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2005. №1. С. 50–56.

24. Бессонова О. Э. Раздаточная экономика России: прошлое, настоящее и будущее // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2008. №5. С. 3–26.

25. Бессуднов А. Р., Куракин Д. Ю., Малик В. М. Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // Вопросы образования. 2017. №3. С. 83–109.

26. Боечко Е. А., Шикина И. Б. Актуальные подходы к менеджменту рисков при обеспечении медицинских организаций материально-техническими ресурсами (обзор литературы) // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. 2025. №1. С. 748–784.

27. Болдышева Н. О., Головчин М. А. Социальное самочувствие учителей и их отношение к реформе образования // Народонаселение. 2016. №3. С. 113–123.

28. Болотов В. А. Доверие и контроль в российском образовании // Тенденции развития образования. Право и свобода в образовании: Материалы XIX ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 17-19 марта 2022 года. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2023. С. 27–33.

29. Болотов В. А. Проблемы определения качества школьного образования // Управление образованием: теория и практика. 2012. №2. С. 25–28.

30. Болотов В. А. Прошлые, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2018. №3. С. 287–297.

31. Боос Н. В., Федорчук Ю. М. Мониторинги в сфере общего образования: функции и особенности проведения // Информатизация образования и науки. 2023. №4. С. 132–142.

32. Борщевский Г. А. Современный дискурс гражданской службы России: взгляд сквозь призму административных парадигм // Вопросы государственного и муниципального управления. 2022. №2. С. 34–59.

33. Бослаф С. Статистика для всех. М.: ДМК Пресс, 2015. 586 с.

34. Боченков С. А., Вальдман И. А. Интерпретация и представление результатов ЕГЭ: проблемы и возможные решения // Вопросы образования. 2013. №3. С. 5–27.

35. Быстрицкая О. С. Конкурс на лучшую образовательную организацию по итогам работы за учебный год как инструмент управления качеством образования // Педагогическая перспектива. 2023. №3. С. 3–11.

36. Валиева А. В. Конструируя постсоветское: управление качеством как рецепция технологии стандартизации в советский период // Национальная Ассоциация Ученых. 2015. №4-6. С. 142–143.

37. Васильева М. Р., Бельская Ю. В. Современные институциональные практики в сфере высшего образования в условиях его трансформации:

социологический подход // Перспективы науки и образования. 2025. №1. С. 26–50.

38. Вахитов Р. Р. Высшее образование в России: образовательный раздаток // Философско-литературный журнал «Логос». 2013. №3. С. 155–177.

39. Власова Т. А. Открыть «черный ящик»: возможности этнографических методов в социологии образования. How to do Educational Ethnography / edited by Geoffrey Walford. L.: Tufnell Press, 2008. 186 p. ISBN 1872767 923 // Журнал исследований социальной политики. 2011. №4. С. 548–554.

40. Вознесенская Е. Д. Сельская школа: между Сциллой безотрывности и Харибдой избыточности // Вопросы образования. 2018. №1. С. 266–286.

41. Волков Ю. Г. Креативность: творчество против имитации. М.: Альфа-М, 2013. 432 с.

42. Вольчик В. В. Восхождение метрик // Terra Economicus. 2018. №4. С. 6–16.

43. Вольчик В. В. Институциональные ловушки в сфере образования и науки в условиях оптимизации // Журнал экономической теории. 2019. №4. С. 783–795.

44. Вольчик В. В. К вопросу о теории и методологии нарративной экономики // Вопросы теоретической экономики. 2022. №3. С. 31–46.

45. Вольчик В. В., Корытцев М. А., Маслюкова Е. В. Институты и идеология менеджеризма в сфере высшего образования и науки // Управленец. 2019. №6. С. 15–27.

46. Вольчик В. В., Корытцев М. А., Маслюкова Е. В. Институциональные ловушки и новый менеджеризм в сфере образования и науки // Управленец. 2018. №6. С. 17–29.

47. Вольчик В. В., Маслюкова Е. В. Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования и науки // *Terra Economicus*. 2019. №2. С. 146–162.

48. Вольчик В. В., Посухова О. Ю. Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей // *Terra Economicus*. 2017. №2. С. 122–138.

49. Воробьев М. И., Алексеев А. И. «Оптимизация» сети сельских школ: плюсы и минусы (пример Уваровского района Тамбовской области) // *Вестник Московского университета. Серия 5. География*. 2023. №4. С. 146–150.

50. Воротилов В., Шапоренкова Г. Анализ основных подходов к определению качества образования // *Высшее образование в России*. 2006. №11. С. 49–52.

51. Гагарина С. Н., Данилова К. А. Развитие сферы общего образования в России // *Экономика и бизнес: теория и практика*. 2024. №11-1. С. 92–95.

52. Галиндабаева В. В., Карбаинов Н. И. Экономика усыновления как стратегия выживания малых сел (на примере Бурятии) // *Журнал исследований социальной политики*. 2020. №2. С. 207–220.

53. Галиндабаева В. В., Карбаинов Н. И. Экономика усыновления: стратегия выживания малых сел. М.: Фонд поддержки социальных исследований «Хамовники»; Common Place, 2024. 112 с.

54. Галкина Л. Ю. Модель старшей школы, основанная на принципах сотрудничества // *Исследователь / Researcher*. 2023. №1-2. С. 97–117.

55. Герасимова И. А. Неопределенность в познании и в социальных практиках // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2019. №4. С. 8–20.

56. Гольдин А. М. Образование 2.0: модный термин или новое содержание? // *Вопросы образования*. 2010. №2. С. 224–238.

57. Горбачева В. Ю. Экономические формы состязательности: рыночная конкуренция и социалистическое соревнование // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика*. 20008. №2. С. 145–149.

58. Городович О. В. Влияние бихевиористского подхода к сознанию на этику образовательных практик // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. №65. С. 70–78.

59. Грибок М. В. Картографическое отображение воздействия средств массовой информации на формирование образов регионов России // Вестник Московского университета. Серия 5. География. 2008. №4. С. 41–46.

60. Грэм П. А. Америка за школьной партой. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. 288 с.

61. Губа К. С. Наукометрические показатели в оценке российских университетов: обзор исследований // Мир России. Социология. Этнология. 2022. №1. С. 49–73.

62. Губа К. С., Соколов М. М., Цивинская А. О. Фиктивная эффективность: что на самом деле оценивал мониторинг эффективности образовательных организаций // Вопросы образования. 2020. №1. С. 97–125.

63. Гукаленко О. В. Наследие К. Д. Ушинского и современность // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. №2 С. 37–50.

64. Гурба В. Н., Фокин Н. И. Образование в условиях глобализации: возможности развития, вызовы и угрозы безопасности // Вестник непрерывного образования. 2014. №1. С. 78–82.

65. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Симптом системного заболевания // Вопросы образования. 2007. №4. С. 103–116.

66. Гуськова М. В. Оценочно-аналитические методы в управлении качеством образования // Высшее образование сегодня. 2013. №2. С. 34–39.

67. Джеймисон Ф. Марксизм и интерпретация культуры. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2014. 414 с.

68. Джеймс П. Э., Мартин Дж. Все возможные миры. История географических идей. М.: Прогресс, 1988. 672 с.

69. Джи Д. П. Деятельность человека и социальные группы как естественная среда оценивания: размышления об обучении и оценке в XXI в. // Вопросы образования. 2013. №1. С. 73–106.

70. Доклад о реализации плана деятельности Министерства просвещения Российской Федерации по реализации документов стратегического планирования за 2023 год» от 29 февраля 2024 г. № СК-3/02вн.

71. Донских М. В., Щукина Т. В. «Суверенное образование» как направление модернизации высшего образования в Российской Федерации // Образование и право. 2024. №1. С. 279-282.

72. Донских О. А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. №5. С. 36–45.

73. Донских О. А., Чешев В. В., Клисторин В. И., Логунова Л. Ю., Мартишина Н. И., Барбашина Э. В., Разумов В. И., Курленя К. М., Черных С. И., Заякина Р. А. Круглый стол «Ожидаемые результаты образовательной реформы» // Идеи и идеалы. 2023. №3-2. С. 436–455.

74. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / под редакцией С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 275 с.

75. Доровских Е. М., Савватеев А. В. Есть ли перспективы у новой реформы образования? // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2023. №5. С. 20–32.

76. Дубаневич Л. Э., Геммерлинг Т. В. Рынок общеобразовательных услуг в России: формирование и развитие // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2016. №4. С. 227–231.

77. Дуран Т. В., Костина Н. Б. Образовательная политика и управление качеством высшего образования: понимание и особенности оценки // Вопросы управления. 2020. №5. С. 46–57.

78. Дьяченко Е. Л., Мироненко А. Ю. Академическое руководство через призму менеджериализма: связь между развитием вуза и научной специальностью ректора // Вопросы образования. 2019. №1. С. 137–161.

79. Дятлов А. В. Квалификационные признаки научной состоятельности диссертации: наличие внутреннего единства // Гуманитарий Юга России. 2023. №2. С. 148–170.

80. Дятлов А. В., Игнатова Т. В., Ковалев В. В., Черкасова Т. П. Ресурсы менеджериализма для обеспечения эффективности муниципального управления (по оценкам экспертов Южного Федерального Округа) // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2021. №4. С. 11–17.

81. Дятлов А. В., Ковалев В. В. Диссертация как научно-квалификационная работа: реализация алгоритма замысла соискателя // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2020. №6. С. 282–293.

82. Дятлов А. В., Ковалев В. В. Менеджеристские основы нормативно-подушевого финансирования высшего образования и его социальные эффекты // Вестник Института социологии. 2025. №3. С. 203–228.

83. Дятлов А. В., Ковалев В. В. Эффективность управления высшим образованием России в практиках применения менеджеристских инструментов // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 70–91.

84. Дятлов А. В., Ковалев В. В., Асланов Я. М. Методологический конструкт исследования менеджеристских инструментов обеспечения эффективности муниципального управления // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2021. №4. С. 23–35.

85. Дятлов А. В., Ковалев В. В., Воденко К. В. Принципы написания и оценки научной состоятельности диссертаций // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2021. №6. С. 286–295.

86. Егоров Д. О., Николаев Р. С. Основные этапы, направления и факторы реформирования школьной сети в сельской местности России // Вестник Московского университета. Серия 5. География. 2022. №4. С. 64–78.

87. Ефимов А. А. Цифровая демократия в Великобритании: теория и практика государственного управления и предоставления государственных услуг населению // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2015. №1. С. 126–133.

88. Жиркова З. С. Управление качеством образования. СПб.: Научные технологии, 2022. 137 с.

89. Жихарева Т. А. Связь философии Витгенштейна с его педагогической практикой // Вех. Философский журнал. 2011. №10. С. 152–174.

90. Закон Ростовской Области от 7 марта 2019 г. N 99-ЗС «О статусе административного центра Ростовской области».

91. Зардов Р. С. Общая характеристика гарантий качества товара // Журнал российского права. 2021. №3. С. 63–75.

92. Захарова И. В., Терехин Н. В. Методологические подходы в исследовании качества школьного образования // Поволжский педагогический поиск. 2023. №1. С. 25–32.

93. Збрищак С. Г. Эволюция системного мышления: от «жесткого» к «мягкому» // Системный анализ в проектировании и управлении: Сборник научных трудов XXII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22-24 мая 2018 года. Том Часть 1. СПб.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2018. С. 188–199.

94. Зинченко Я. Г., Понамарев А. Б., Хаустова А. К. Молодой учитель: риски депрофессионализации (по результатам социологических исследований) // Caucasian Science Bridge. 2024. №2. С. 42–54.

95. Иванищева В. Ж. Методологические подходы к управлению качеством образования в школе // Педагогическое образование в России. 2009. №1. С. 22–28.

96. Ивахненко Е. Н. Отечественное образование как система и объект управления // Высшее образование в России. 2018. №8-9. С. 9–23.

97. Ивахненко Е. Н., Мелихов Г. В. Образование как коммуникация: подход Никласа Лумана // Образовательная политика. 2024. №2. С. 14–21.

98. Игнацкая М. А. Политика «Мягких технологий» в контексте управленческой модели экономической демократии: проблемы реализации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2008. №2. С. 15–33.

99. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить // Идеал: Собрание сочинений Т. 3 / Э. В. Ильенков. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2020. С. 377–418.

100. Инфраструктура свободы: общие вещи и res publica: коллективная монография / ред. О. Хархордин, Р. Алапура, О. Бычкова. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. 352 с.

101. Искорцева Н. В. Менеджериализация социальных сервисов: основные принципы и проблемы // Журнал исследований социальной политики. 2005. №4. С. 479–496.

102. Иудин А. А., Овсянников А. А., Ковшова Е. С. Родители школьников о системе образования: реформисты и консерваторы // Народонаселение. 2017. №1. С. 79–91.

103. Казаков В. В. Обзор научных подходов к определению категории «Крупный город» // Проблемы учета и финансов. 2014. №1. С. 28–34.

104. Казанцев О. А. «Менеджеризация» общего образования: к постановке проблемы // Caucasian Science Bridge. 2023. №1. С. 96–103.

105. Казанцев О. А. Вниз по лестнице, ведущей вверх: заметки о настольной книге для реформаторов госсектора // *Caucasian Science Bridge*. 2025. №4. С. 104–143.

106. Казанцев О. А. Достигнуть равновесия: объясняя и преодолевая институциональные дисфункции в среднеобразовательной российской школе // *Caucasian Science Bridge*. 2025. №1. С. 80–106.

107. Казанцев О. А. Картографирование менеджериума и менеджериумизация школы: от описания метода к пониманию предмета // *Гуманитарий Юга России*. 2023. №4. С. 215–230.

108. Казанцев О. А. Менеджеристские инструменты в документах и в лицах: исследование влияний на качество среднего общего образования // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология»*. 2025. №1. С. 65–77.

109. Казанцев О. А. Рождение американской школы из духа патриотизма: институциональные зигзаги и публичные баталии // *Caucasian Science Bridge*. 2024. №3. С. 37–46.

110. Калгин А. С. Управление по результатам на региональном уровне: контроль или результативность? // *Вопросы государственного и муниципального управления*. 2012. №3. С. 35–60.

111. Капелюшников Р. И. О современном состоянии экономической науки: полусоциологические наблюдения // *Куда движется современная экономическая наука? Научные доклады*. М.: Институт экономики РАН, 2018. С. 8–33.

112. Капелюшников Р. И. Приключения «неолиберализма» // *Философско-литературный журнал «Логос»*. 2022. №4. С. 1–50.

113. Капогузов Е. А. Новый государственный менеджмент: эволюция и уроки для России // *Всероссийский экономический журнал ЭКО*. 2023. №3. С. 124–139.

114. Капогузов Е. А., Латов Ю. В. Адаптация к «навязанным» институциональным изменениям (на примерах имплементации западных институтов в постсоветской России) // Terra Economicus. 2022. №2. С. 132–146.

115. Капуза А. В., Керша Ю. Д., Захаров А. Б., Хавенсон Т. Е. Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой // Вопросы образования. 2017. №4. С. 10–35.

116. Касаткин П. И., Гулов А. П. Феномен «московского олимпиадного чуда»: благо или зло для отечественного образования? // Вестник Томского государственного университета. 2024. №500. С. 167–176.

117. Каспржак А. Г., Исаева Н. В. Почему директора авторитарны и что из этого следует? // Народное образование. 2015. №8. С. 52–66.

118. Каспржак А. Г., Филинов Н. Б., Байбурин Р. Ф., Исаева Н. В., Бысик Н. В. Директора школ как агенты реформы российской системы образования // Вопросы образования. 2015. №3. С. 122–143.

119. Кашаев А. А., Петренко А. А. Управленческая модель научно-методического сопровождения развития региональной системы оценки качества образования // Психолого-педагогический поиск. 2021. №2. С. 58–68.

120. Кашина М. А., Васильева В. А. «То, что может быть куплено, должно быть куплено»: академическая этика в условиях «нормальной аномии» российского общества // Интеграция образования. 2025. №3. С. 489–506.

121. Клейнер Г. Б. Спиральная динамика, системные циклы и новые организационные модели: перламутровые предприятия // Российский журнал менеджмента. 2020. №4. С. 471–496.

122. Ключарев Г. А. Реформа российского образования в оценках экспертов и мнениях родителей // Социологический журнал. 2014. №3. С. 70–85.

123. Клячко Т. Л. Образование в России и мире. Основные тенденции // Образовательная политика. 2020. №1. С. 26–40.

124. Клячко Т. Л. Реформа школьного образования: социально-экономические последствия и риски // Народное образование. 2013. №10. С. 18–28.

125. Ковалев В. В., Дятлов А. В. Идеология менеджери́зма в российских социальных институтах: образование, наука, здравоохранение // Вестник университета. 2023. №7. С. 24–32.

126. Ковалев В. В., Дятлов А. В. Профессиональная культура преподавателей в условиях менеджери́стского управления (на примере вузов юга России) // Oriental Studies. 2024. №4. С. 849–869.

127. Ковалев В. В., Дятлов А. В. Профессиональная культура учителей средних общеобразовательных школ в условиях менеджери́стского управления // Oriental Studies. 2025. №5. С. 1081–1103.

128. Ковалев В. В., Дятлов А. В. Ресурсообеспеченность преподавателей российских университетов в условиях реализации менеджери́стской политики // Бюллетень Калмыцкого научного центра РАН. 2024. №4. С. 196–217.

129. Ковалев В. В., Дятлов А. В. Субъектность академического сообщества в условиях менеджери́стского управления // Наука. Культура. Общество. 2024. №2. С. 37–51.

130. Коган М. И., Иванов С. Н. «Поймай меня, если сможешь». ChatGPT сегодня: искусственный интеллект, способный написать для нас научную статью или это игра в имитацию? // Вестник урологии. 2023. №3. С. 10–15.

131. Кожевникова М. Н. «Сопротивляясь менеджеризму» – управление для творческого автономного рефлексивного учителя // Человек и образование. 2018. №2 С. 197–199.

132. Кожевникова М. Н. Менеджеристская парадигма: в управлении образованием, образовательных целях и социально-воспитательных следствиях // Человек и образование. 2019. №4. С. 170–176. С. 184.

133. Кожевникова М. Н. Судьба гуманистической парадигмы и новые идеи в образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. 2020. №4. С. 42–53.

134. Кожевникова М. Н. Управление для «образования человека» и его применение в педагогическом образовании в гуманистической парадигме // Социум и власть. 2021. №3. С. 7–16.

135. Кожевникова М. Н., Скурская Н. В. Направление социально-эмоционально-этического образования в свете российской педагогической традиции // Проблемы современного образования. 2022. №3. С. 58–71.

136. Кондрашов П. Н., Вахрушева Е. А. Наброски к истолкованию диалектики Фредерика Джеймисона // Vox. Философский журнал. 2015. №19. С. 190–207.

137. Кононова В. А., Обидина В. В. Парадокс образования в течение всей жизни: эффект Матфея // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. №13. С. 282–284.

138. Коптев Ю. Н., Кутахов В. П., Филиппов П. Г., Корнеенко В. П. Модель управления объемом выпускаемой предприятием продукции при изменении цены реализации // Проблемы экономики и юридической практики. 2014. №6. С. 125–128.

139. Корзникова Н. В., Газизова А. И. Основные аспекты управления качеством образования на примере учреждения дополнительного образования // Концепт. 2020. №11. С. 13–26.

140. Корнетов Г. Б. Феномен школы: взгляд сквозь столетия // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. №6. С. 6–18.

141. Корытцев М. А. Альтернативные походы при реформировании высшего образования: менеджери́зм vs. «новой публичной службы» // Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). 2021. №4. С. 121–127.

142. Корытцев М. А. Реформирование общественного сектора и становление квазирыночных институтов // Terra Economicus. 2008. №4-3. С. 6–8.

143. Корытцев М. А. Эволюция теоретической концепции квазирынков в контексте реформирования общественного сектора национальной экономики // Terra Economicus. 2009. №1–2. С. 9–13.

144. Корытцев М. А., Ипатова А. В., Николаенко И. О. Интеграция вузов в контексте реформ высшего образования: европейский опыт и российская практика // Russian Journal of Economics and Law. 2019. №2. С. 1174–1183.

145. Корытцев М. А., Морозов С. А. Институционализация концепта «устойчивое развитие»: процветание без роста? // Духовные стратегии устойчивого развития: экотеология, философская антропология, философия культуры, востоковедение: материалы международной научно-практической конференции, Владимир, 13 октября 2023 года. Владимир: Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, 2023. С. 138–145.

146. Косарецкий С. Г., Груничева И. Г., Гошин М. Е. Образовательная политика России конца 1980-х – начала 2000-х годов: декларации и практическое влияние на неравенство в общем образовании // Мир России. Социология. Этнология. 2016. №4. С. 115–135.

147. Косенкова О. И., Макарова В. И. Проблема качества жизни в современной медицине // Экология человека. 2007. №11. С. 29–34.

148. Костенко И. П. «Реформы» образования в России: цели, результаты, уроки // Народное образование. 2019. №1. С. 53–68.

149. Костко Н. А., Печеркина И. Ф., Попкова А. А. Модели реализации концепции «умный город» в стратегиях социально-экономического развития крупных городов Российской Федерации // Вопросы государственного и муниципального управления. 2022. №4. С. 197–223.

150. Костюкова Т. П., Лысенко И. А. Модель управления рисками образовательного учреждения // Информационно-управляющие системы. 2011. №2. С. 73–76.

151. Коулман Дж. Введение социальной структуры в экономический анализ // Экономическая социология. 2009. №3. С. 33–40.

152. Коулман Дж. Экономическая социология с точки зрения теории рационального выбора // Экономическая социология. 2004. №3. С. 35–44.

153. Крайнов Г. Н. Будет ли эффект от эффективного контракта в системе высшего образования? // Высшее образование в России. 2017. №5. С. 52–58.

154. Красильников Д. Г., Сивинцева О. В., Троицкая Е. А. Современные западные управленческие модели: синтез New Public Management и Good Governance // Ars Administrandi. 2014. №2. С. 45–62.

155. Краснов П. С. Управленческие решения на основе анализа результатов Всероссийских проверочных работ в общеобразовательной организации // Перспективы науки и образования. 2018. №4. С. 320–326.

156. Красноусов С. Д., Почкутова Е. Н. Независимая оценка качества управления системой общего образования: опыт и перспективы // Петербургский экономический журнал. 2023. №4. С. 5–20.

157. Круглова М. С. Теория институционального дизайна: от поиска идеальных институтов к работам Блумингтонской школы // Terra Economicus. 2018. №4. С. 17–28.

158. Круглова М. С. Теория мезо-институтов Клода Менара и ее использование в институциональном дизайне // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2018. №3. С. 49–57.

159. Куайн У. В. О. С точки зрения логики: 9 логико-философских очерков. Томск: Издательство Томского университета, 2003. 166 с.

160. Кудряшова В. К. (Нео-)аристотелианские основания экземпляризма Л. Т. Загзебски и его рецепция в современных теориях образования // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2025. №1. С. 57–72.

161. Кудряшова Е. В., Максимов А. М., Ненашева М. В., Верещагин И. Ф., Шубина Т. Ф., Шубина П. В. Модели коммуникативного управления в контексте формирования комфортной городской среды (на примере городов Архангельской области) // Вопросы государственного и муниципального управления. 2020. №4. С. 191–213.

162. Кузнецов А. М. «Новый институционализм»: взгляд через призму дискурсивного анализа // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. 2014. №4. С. 203–227.

163. Кузнецов Н. А. Классификации в медицине: принципы построения и клиническое значение // Клиническая медицина. 2017. №5. С. 474–480.

164. Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д., Захаров А. Б. Российская школа: альтернатива модернизации сверху // Вопросы образования. 2011. №3. С. 5–54.

165. Куликовский М. Ю., Куликовская М. А. Проблема избыточной отчетности в образовательном учреждении: актуальность и пути решения // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2022. №1. С. 47–55.

166. Кумахов Р. Теория согласований и анализ предприятия // Вопросы экономики. 1997. №10. С. 85–89.

167. Курбатова М. В. Реформа высшего образования как институциональный проект российской бюрократии: содержание и последствия // Мир России. Социология. Этнология. 2016. №4. С. 59–86.

168. Курбатова М. В. Управление по результатам в российском образовании: проблемы нормативного регулирования // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2023. №3. С. 8–26.

169. Курбатова М. В., Донова И. В. Провалы государства в реализации проекта эффективного контракта // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2022. №4. С. 56–69.

170. Курбатова М. В., Донова И. В. Эффективный контракт в высшем образовании: замыслы и результаты // Высшее образование в России. 2023. №4. С. 23–41.

171. Курбатова М. В., Левин С. Н. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). 2013. №1. С. 55–80.

172. Куровская Ю. Г. «Восхождение к качеству»: картина восприятия школьной реформы 1984 года в советской периодике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. №1. С. 150–167.

173. Ларкина Т. Ю. Трудовая полуавтономия российских учителей в забюрократизированной школе // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. №3. С. 136–150.

174. Латов Ю. В. Конкуренция в развитии теорий и в развитии российской цивилизации (размышления над концепцией О. Э. Бессоновой) // Мир России. Социология. Этнология. 2008. №2. С. 139–172.

175. Лацвеева А. В. Качество высшего образования: операционализация понятия // Гуманитарий Юга России. 2021. №4. С. 149–159.

176. Лебедев О. Е. Образование как право и обязанность // Вопросы образования. 2005. №4. С. 25–48.

177. Лебедев О. Е. Образовательная политика в 1990-е годы: результаты и уроки // Власть. 2024. №3. С. 265–277.

178. Лисичкин Г. В., Леенсон И. А. Школьное естественнонаучное образование в СССР и Российской Федерации: история, тенденции и проблемы модернизации // Российский химический журнал. 2011. №4. С. 4–18.

179. Лоскутова И. М. Образование как вид инвестиций в человеческий капитал в обществе риска // Преподаватель XXI век. 2012. №3. С. 384–391.

180. Лубский А. В., Лубский Р. А. Адаптация народов Юга России к социальным трансформациям: проблемы методологии исследования // Научная мысль Кавказа. 2008. №4. С. 11–19.

181. Лубский Р. А. Российская государственность: многомерный методологический конструкт трансдисциплинарного исследования // Социальная политика и социология. 2014. №3. С. 104–105.

182. Лукичев П. Н. Социальный портрет студенческой молодежи г. Ростова-на-Дону (по материалам первичного анализа) // Научная мысль Кавказа. 2013. №2. С. 56–62.

183. Лукичев П. Н. Социологические методы анализа в конфликтологии. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2023. 188 с.

184. Луман Н. Ребенок как среда воспитания. М.: Издательство ПСТГУ, 2023. 72 с.

185. Любимов Л. Л. Школа и знаниевое общество в России // Вопросы образования. 2007. №4. С. 116–141.

186. Майбурд Е. М. Проблемы экономики коллективных действий // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2015. №10. С. 117–128.

187. Майоров А., Чепурных Е. Рейтинг заблуждения или заблуждения рейтинга // Вопросы образования. 2007. №2. С. 251–267.

188. Максименко А. А., Духанина Л. Н., Поросенков Г. А., Крылова Д. В., Бушуева А. М. Отношение к единому государственному экзамену как к инструменту противодействия коррупции при поступлении в национальные вузы // Высшее образование в России. 2024. №5. С. 31–47.

189. Малинецкий Г. Г., Новикова Г. В. Урок на послезавтра // Знание. Понимание. Умение. 2022. №3. С. 11–25.

190. Малинкин А. Н. Реформа образования и науки в РФ: социологическая рефлексия в контексте новейшей российской истории // Россия реформирующаяся. 2023. №21. С. 173–202.

191. Малышева Е. П. Модели государственного управления в современной России: замыслы и реализация // История современности: информационные ресурсы, методы и исследовательские практики в России и за рубежом: доклады Международной научно-практической конференции, Москва, 28-29 ноября 2019 года. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2019. С. 265–269.

192. Мальцев А. В., Томильцев А. В. Мониторинг качества учебных достижений: предмет, функции, методы // Высшее образование в России. 2017. №5. С. 23–33.

193. Манаева И. В. Города России: классификация и типология // Региональная экономика: теория и практика. 2018. №7. С. 1235–1249.

194. Маралова Е. А. Интерпретация эффектов и совершенствование постдипломного образования педагогов // Интеграция образования. 2003. №4. С. 47–55.

195. Марей М. Д. «Республиканизм» и «Правительность»: два способа мышления о государственном управлении // Философия. Журнал высшей школы экономики. 2017. №1. С. 113–122.

196. Маркварт Э., Маслов Д. В., Лаврова Т. Б. САФ: модель управления качеством для организаций публичной сферы // Государственная служба. 2020. №5. С. 26–31.

197. Мащенко Ю. А., Кривченко М. Ю. Модернизация финансово-экономического механизма сферы общего образования на региональном уровне // Региональные проблемы преобразования экономики. 2021. №2. С. 66–74.

198. Мендель А. В. Всероссийские проверочные работы как инструмент независимой оценки и управления качеством образования: социологический аспект // Власть и управление на Востоке России. 2018. №2. С. 101–110.

199. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ, Хранитель, 2006. 873 с.

200. Методология и показатели оценки качества общего образования в Российской Федерации (утв. Минпросвещения России, Рособрнадзором 22 декабря 2023 г.).

201. Микиденко Н. Л., Сторожева С. П. Общественная ценность культуры доверия в школьном образовании // Перспективы науки и образования. 2025. №1. С. 362–379.

202. Миндзаева Э. В., Абрамов В. И. Мотивационное программно-целевое управление качеством образования: от модели до внедрения // Человек и образование. 2022. №2. С. 7–16.

203. Мкртчян Н. В., Гильманов Р. И. Крупные города России и их пригороды как центры притяжения внутренних мигрантов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Науки о Земле. 2023. №1. С. 44–63.

204. Мокий М. С., Борзенко Е. К. Системные причины появления «эффекта кобры» в управлении социально-экономическим развитием // Экономическая наука современной России. 2019. №3. С. 51–61.

205. Мотова Г. Н., Наводнов В. Г. От институциональной аккредитации к мониторингу эффективности // Высшее образование в России. 2018. №4. С. 9–21.

206. Никоненко С. В. Бертран Рассел об образовании: эмпирическая теория единства обучения и воспитания // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2022. №3-2. С. 36–45.

207. Нисканен У. Авторитарная, демократическая и оптимальная формы правления: фискальные решения и экономические результаты. М.: Издательство Института Гайдара, 2013, 176 с.

208. Нишуков В. С., Попик О. Ю. Тотальный, нарративный и инструментальный подходы к проблеме игры в современной философии: Й. Хейзинга, Ф. Г. Юнгер, А. Гуттман // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2014. №6. С. 44–52.

209. Новое в оценке образовательных результатов: Международный аспект / под ред. А. Литтл, Э. Вулф. М.: Просвещение, 2007. 367 с.

210. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. 188 с.

211. Оболонский А. В. Кризис эффективности административно-бюрократического государства и поиски выхода: опыт США (эволюция теории и практики государственного управления в последние десятилетия) // Вопросы государственного и муниципального управления. 2014. №2. С. 145–170.

212. Одинцов А. В. «Черные ящики» и «сжатые» данные: почему рейтинги теряют значимость для бизнеса (на примере рейтинга системы здравоохранения) // Социодиггер. 2021. №7. С. 31–37.

213. Олсон М. Логика коллективных действий. Общественные блага и теория групп. М.: Фонд экономической инициативы, 1995. 174 с.

214. Осборн Д., Пластрик П. Управление без бюрократов. М.: Прогресс, 2001. 533 с.

215. Осипов А. М. Бюропатология и бумажный прессинг в российском образовании // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. №4. С. 953–966.

216. Осипов А. М. Концепция бюропатологий: к пониманию менеджериума как тупика управления и развития // Caucasian Science Bridge. 2023. №4. С. 16–23.

217. Осипов А. М. Приоритеты изучения образования в свете проблемы бюропатологий // Вестник Института социологии. 2023. №2. С. 15–33.

218. Осипов А. М. Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования // Высшее образование в России. 2019. №5. С. 63–72.

219. Остром Э. Управляя общим: эволюция институтов коллективной деятельности. М.: ИРИСЭН, Мысль, 2010. 447 с.

220. Отчет рабочей группы AAPOR о неслучайных выборках: июнь 2013. Американская ассоциация исследователей общественного мнения. М.: Общероссийский общественный фонд «Общественное мнение», 2016. 170 с.

221. Павленко К. В. Неинституциональный подход к оценке качества образования в вузе // Журнал социологии и социальной антропологии. 2010. №1. С. 90–100.

222. Панасюк В. П. Управление и оценка качества школьного образования: эволюция системы // Человек и образование. 2022. №4. С. 33–40.

223. Панасюк В. П., Третьякова Н. В. Качество образования: инновационные тенденции и управление. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. 201 с.

224. Подвойский Д. Г. (У)строители тюрем, или как институты становятся врагами людей? (перечитывая классиков) // Мониторинг

общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. №5. С. 29–70.

225. Пол Р. Революция в школе. Новое решение для разрушенной системы образования. СПб.: Питер, 2015. 208 с.

226. Поливанова К. Н., Струкова А. С., Дементьева Ю. О. Воспитательные практики отечественной школы. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 48 с.

227. Полонников А. А. «Семиологический поворот» в педагогических науках // Высшее образование в России. 2017. №10. С. 47–57.

228. Полтерович В. М. Трансплантация экономических институтов // Экономическая наука современной России. 2001. №3. С. 24–50.

229. Полутин С. В., Мананникова Ю. В. Процессы бюрократизации и дебюрократизации учительского труда и их влияние на качество профессиональной деятельности педагогов: результаты социологического проекта // Интеграция образования. 2020. №1. С. 75–97.

230. Полякова М. А. Место CURA SUI в западных концепциях образования (παιδεία, HUMANITAS, Bildung) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. №3. С. 80–93.

231. Понамарев А. Б. Оценка управленческой эффективности сити-менеджеров (по материалам фокусированных интервью с предпринимателями) // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. №1. С. 119–124.

232. Понамарев А. Б. Технократизм в государственном и муниципальном управлении: опыт реализации и перспективы применения в России // Caucasian Science Bridge. 2022. №2 С. 70–80.

233. Попова Е. Н. К вопросу об оценке качества системы патриотического воспитания подростков в общеобразовательной школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. №4. С. 113–120.

234. Попова С. М. От менеджериализма к «медленной науке»: что полезного может дать опыт Нидерландов? // Политика и общество. 2019. №6. С. 41–54.

235. Поппер К. Нищета историцизма. М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. 187 с.

236. Портер Т. Лукавые числа // Философско-литературный журнал «Логос». 2020. №3. С. 55–76.

237. Постановление Администрации г. Ростова-на-Дону от 20 ноября 2021 г. № 1045 «Об утверждении Порядка поощрения лучших муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону».

238. Поташник М. М., Кокарева З. А. Глубинка – это там, где учат глубоко // Народное образование. 2018. №6-7. С. 37–47.

239. Прахов И. А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования. 2015. №1. С. 88–117.

240. Приказ Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 30 декабря 2020 г. № 1150 «Об утверждении мониторинга эффективности руководителей общеобразовательных организаций Ростовской области».

241. Приказ Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 26 ноября 2021 г. № 1047 «О показателях мотивирующего мониторинга и методики расчета рейтинга муниципальных образований».

242. Приказ Минпросвещения России от 17 марта 2025 г. №209 «Об утверждении федеральной программы воспитательной работы для организаций отдыха детей и их оздоровления и календарного плана воспитательной работы».

243. Приказ Управления образования г. Ростова-на-Дону от 27 октября 2020 г. № УОПР-660 «Об утверждении показателей эффективности деятельности муниципальных образовательных учреждений, реализующих основные общеобразовательные программы дошкольного образования».

244. Приказ Управления образования г. Ростова-на-Дону от 29 марта 2024 г. № УОПР-309 «О мониторинге успешности муниципальных общеобразовательных организаций города Ростова-на-Дону».

245. Равен Дж., Ярыгин О. Н., Коростелев А. А. Компетентология: от праксеологии до социкибернетики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. №1. С. 167–175.

246. Распоряжение Минпросвещения России от 1 сентября 2021 г. № Р-210 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования».

247. Распоряжение Минпросвещения России от 16 июля 2024 г. № Р-127 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования».

248. Распоряжение Минпросвещения России от 6 декабря 2022 г. № Р-293 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

249. Распоряжение Минпросвещения России от 7 августа 2023 г. № Р-170 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

250. Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям: сборник материалов / Общественная палата Российской

Федерации, Комиссия по развитию науки и образования; НИУ ВШЭ, Институт образования. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2014. 175 с.

251. Ретюнских Л. Т. Игровые сюжеты в образовании: философский дискурс // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2024. №1. С. 110–129.

252. Рогач О. В., Рябова Т. М., Фролова Е. В. Анализ проблем управления инновационным развитием школьного образования в современной России // Интеграция образования. 2017. №4. С. 669–682.

253. Рогозин Д. М. Исследование искусством // Пути России. 2024. №1. С. 105–115.

254. Рогозин Д. М. Фабрики «темных» ответов, или четыре свойства современных опт-ин онлайн-панелей // Социология власти. 2018. №3. С. 38–53.

255. Рогозин Д. М., Солодовникова О. Б. Клиентоориентированная оценка эффективности государственных услуг // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2021. №4. С. 79–96.

256. Рогозин Д. М., Турчик А. В. Разговоры с учителями о реформах в образовании: социологическая экспедиция в школы Екатеринбурга // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2008. №2. С. 34–47.

257. Роджерс Б. М. До пайдейи: представления об образовании в трагедиях Эсхила. СПб.: Издательство РХГА, 2021. 232 с.

258. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2025. 527 с.

259. Родин К. А. Заметки Л. Витгенштейна о намерении и действии в контексте социальной теории // Epistemology & Philosophy of Science. 2022. №1. С. 17–29.

260. Родин К. А. Проблема следования правилу и место Л. Витгенштейна в социологических исследованиях: возвращение к Питеру Уинчу // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2020. №3. С. 23–33.

261. Розанваллон П. Утопический капитализм. История идеи рынка. М.: Новое литературное обозрение, 2007. 256 с.

262. Руденко Д. Ю. Социальное картографирование как метод социального проектирования (на примере Тюменской области) // *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*. 2015. №2. С. 13–17.

263. Рузавин Г. И. Абдукция и методология научного поиска // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2005. №4. С. 18–37.

264. Рысакова П. И. Концепция воспитания Н. Лумана: системно-функциональный подход // *Социологические исследования*. 2008. №2. С. 141–142.

265. Савватеев А. В. Манифест спасения массовой школы в России // *Всероссийский экономический журнал ЭКО*. 2023. №5. С. 8–19.

266. Савеленок Е. А. Идеология управления. Курс лекций. М.: МАКС Пресс, 2015. 128 с.

267. Саймон Х. Что угрожает британским университетам? // *Вопросы образования*. 2011. №2. С. 282–296.

268. Самуэльсон П. А. Принцип максимизации в экономическом анализе // *THESIS*. 1993. №1. С. 184–202.

269. Сапунов М. Б., Тхагапсоев Х. Г. Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала) // *Высшее образование в России*. 2018. №7. С. 20–27.

270. Сартакова Е. Е., Окушова Г. А., Еретнова Е. П. Сельская школа в условиях социокультурной модернизации образования: постнеклассические основания для концептуализации // *Вестник Томского государственного университета*. 2022. №481. С. 206–214.

271. Сафронов А. В. Большая советская экономика 1917–1991. М.: Individuum, 2025. 792 с.

272. Сенина Н. А., Мерцалова Т. А., Заир-Бек С. И. Социальные предикторы формирования различий в дискурсе о качестве школьного образования // Вопросы образования. 2024. №2. С. 323–349.

273. Сень О. А. Компетентностные подходы к обучению: сравнительный анализ // Science for Education Today. 2011. №3. С. 13–20.

274. Серебряков А. С. Идеи гражданского воспитания в современном республиканизме // Человек. 2022. № 6. С. 88–104.

275. Серр М. Девочка с пальчик. М.: Ад Маргинем Пресс, 2016. 72 с.

276. Сидоркин А. М. Прагматический либерализм и модернизация воспитания // Вопросы образования. 2014. №2. С. 278–298.

277. Сидоркин А. М. Социальное воспитание в гонке образований // Сибирский педагогический журнал. 2013. №2. С. 16–20.

278. Синдеева Е. П., Дегтярева М. М., Зубарева Г. Ю. Отражение предметов естественно-научного цикла в показателях мотивирующего мониторинга // Физико-математическое и естественнонаучное образование: наука и школа. XXI Емельяновские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 25 апреля 2024 года / отв. ред. А. В. Шевцов. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2024. С. 170–176.

279. Ситниченко С. С. История экономических рейтингов в России: трансформация подходов, методик, смыслов // Социодиггер. 2021. №7. С. 22–26.

280. Слободской А. Л., Гриднева М. А., Петров М. А. Интенция внедрения профессиональных стандартов // Экономика труда. 2018. №3. С. 851–858.

281. Смирнов И. П. Контекстный метод академика Вербицкого: возможна ли революция в дидактике? // Образование и наука. 2021. №4. С. 108–125.

282. Смирнов И. П. Народные школы под Красноярском // Казанский педагогический журнал. 2017. №4. С. 176–186.

283. Смирнов И. П. Педагогическая наука России: истории – много, стратегии – нет // Образование и наука. 2019. №3 С. 154–174.

284. Смирнов И. П., Кратки О. Инновации в профессиональном образовании: контекстуальное определение и критериальная оценка // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. №3. С. 5–12.

285. Собкин В. С., Белова О. В. Отношение учителей к ЕГЭ как показателю уровня подготовки выпускников и особенности контроля знаний учащихся // Социальная психология и общество. 2014. №1. С. 42–53.

286. Соколов М. М., Казанцев А. Ю. Типы опросов, выборочные смещения и эффекты квоты: результаты эксперимента с трехосновой выборкой в российском мегаполисе // Экономическая социология. 2017. №5. С. 92.

287. Сохраняева Т. В., Волкова Т. П. Проблема целей образования в контексте парадигмы коммунитаризма // Социально-политические науки. 2017. №6. С. 45–48.

288. Стародубцев А. В. История одной реформы: ЕГЭ как пример институционального переноса. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2011. 28 с.

289. Стегний В. Н., Пучков А. А. Конфликтность как характеристика качества управления образовательным процессом // Высшее образование в России. 2012. №5. С. 122–126.

290. Степанова И. В. Теория «свободного воспитания»: из прошлого в будущее // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. №6. С. 153–166.

291. Стерлигов И. А. Рейтинги в науке: кто-то виноват? // Социодиггер. 2021. №7. С. 55–61.

292. Стиглиц Д., Сен А., Фитусси Ж.-П. Неверно оценивая нашу жизнь: Почему ВВП не имеет смысла? Доклад Комиссии по измерению эффективности экономики и социального прогресса. М.: Издательство Института Гайдара, 2016. 216 с.

293. Сухарев О. С. Институциональный анализ производства общественных благ // Terra Economicus. 2013. №1. С. 64–79.

294. Тамбовцев В. Л. Измерение институтов: что бы это значило? // Журнал экономической теории. 2021. №2. С. 197–211.

295. Тамбовцев В. Л., Рождественская И. А. Государственное и муниципальное управление как объект институционального анализа // Terra Economicus. 2025. №1. С. 6–20.

296. Татарова Г. Г., Бабич Н. С., Бессокирная Г. П., Кученкова А. В. Типологический анализ в социологии как диагностическая процедура. М.: ФНИСЦ РАН, 2023. 358 с.

297. Тихомирова Е. В. Детско-юношеское движение школьников: контуры реальности (на материале пилотных школ РДШ) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. №3. С. 227–231.

298. Томпсон К. Мартин Бубер // Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи / под ред. Дж. А. Палмера. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. С. 391–398.

299. Трахтенберг А. Д. Электронное правительство и электронные услуги: операционализация административной идеологии и тактики граждан // Антиномии. 2016. №2. С. 63–79.

300. Трахтенберг А. Д. Электронное правительство: состоится ли «Изобретение государства заново»? // Антиномии. 2012. №12. С. 285–297.

301. Троцук И. В. Экономическая книга для социологического чтения. Рецензия на книгу: Банерджи А., Дюфло Э. 2021. Экономическая наука в тяжелые времена. Продуманные решения самых важных проблем современности. М.: Издательство Института Гайдара; СПб.: Факультет свободных искусств и наук СПбГУ. 624 с // Экономическая социология. 2023. №1. С. 133–150.

302. Тузиков А. Р., Зинурова Р. И. Социальное управление или менеджеризм: конкуренция управленческих дискурсов в России // Управление устойчивым развитием. 2024. №2. С. 52–59.

303. Туркот Ю. В., Понамарев А. Б. Потребители муниципальных услуг ЮФО об эффективности менеджеристской модели управления // Гуманитарий Юга России. 2021. №5. С. 230–239.

304. Тхагапсоев Х. Г., Сапунов М. Б. Российская образовательная реальность и ее превращенные формы // Высшее образование в России. 2016. №6. С. 87–97.

305. Тылик А. Ю. Сеттинг и экзамены с высокими ставками в системах общего образования: социально-философский анализ // Научное мнение. 2024. №6. С. 11–20.

306. Тылик А. Ю. Экономоцентризм в образовательной политике: философская критика // KANT. 2025. №2. С. 287–293.

307. Тюменева Ю. А., Капуза А. В., Вергелес К. П. Различительная способность концептуальных карт для оценки уровня компетенции // Вопросы образования. 2017. 4. С. 150–170.

308. Указ Президента РФ от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

309. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

310. Фадеева И. Е. Символ и концепт: к вопросу об экзистенциальной концептуализации // Человек. Культура. Образование. 2014. №2. С. 106–120.

311. Фархатдинов Н. Г., Евстигнеева Н. В., Куракин Д. Ю., Малик В. М. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа // Вопросы образования 2015. №2. С. 196–219.

312. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 28 февраля 2025 г.) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 1 апреля 2025 г.).

313. Федорчук Ю. М., Панфилова Л. Г., Кузнецов А. Н. Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности в России: проблематика и нормативное обеспечение // Человек и образование. 2020. №1. С. 22–29.

314. Фролова Е. В., Рогач О. В. Качество среднего образования в современных российских условиях: социологический анализ // Материалы Афанасьевских чтений. 2017. №1. С. 126–137.

315. Фролова Е. В., Рогач О. В., Воронцова И. В., Рябова Т. М., Шалашникова В. Ю. Анализ удовлетворенности родителей школьным образованием: ключевые проблемы и точки роста // Перспективы науки и образования. 2020. №3. С. 239–251.

316. Хагуров Т. А. Как влияют цели образования на социальную динамику // Народное образование. 2014. №5. С. 73–76.

317. Ханушек Э., Вессман Л. Роль качества образования в экономическом росте (часть 1) // Вопросы образования. 2007. №2. С. 86–116.

318. Хархордин О.В. Республика, или Дело публики. СПб: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2020. 162 с.

319. Цзэн Чэн Хань, Рассолова И. Ю. Принципы и модели управления театром // Дискуссия. 2024. №6. С. 199–204.

320. Циммерман Н. В., Кожевникова М. Н. Проблема гуманитарного оценивания в социально-эмоционально-этическом образовании // *Science for Education Today*. 2020. №6. С. 120–141.

321. Цирульников А. М. Модернизация образования: социокультурная альтернатива. Якутский опыт // *Народное образование*. 2012. №8. С. 41–46.

322. Цирульников А. М. Модернизация образования: социокультурная альтернатива // *Образовательная политика*. 2010. №9-10. С. 20–26.

323. Цирульников А. М. Социокультурный подход к развитию образования в сельских территориях // *Педагогика сельской школы*. 2022. №2. С. 5–32.

324. Чередниченко Г. А. Эпоха ЕГЭ и реформ в образовании (взгляд социолога) // *Уровень жизни населения регионов России*. 2023. №3. С. 407–420.

325. Черненко С. Е., Романенко К. Р. «Обречены на успех»: продвигающая сила школы, роль семьи и неравенство на пути олимпиадников в университет // *Вопросы образования*. 2022. №3. С. 213–238.

326. Чернова Ж. В. Методологические аспекты экспертных интервью: подходы, возможности и ограничения // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2023. №5. С. 74–90.

327. Чернова Ж. В., Шпаковская Л. Л. Преподавательский труд в условиях пандемии: академический неолиберализм и эмоционализация // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. №3. С. 155–178.

328. Чиганашкин В. М. Seriously о ЕГЭ // *Вопросы образования*. 2012. №2. С. 285–294.

329. Чикова О. А., Давыдова Н. Н., Симонова А. А. Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности региона: статистический анализ результатов // *Перспективы науки и образования*. 2021. №6. С. 606–620.

330. Чупин Р. И. Институционализация социальных стандартов качества потребительских благ (на примере пищевых продуктов) // *Journal of Institutional Studies* (Журнал институциональных исследований). 2015. №3. С. 144–154.

331. Чуриков А. В. Основы построения выборки для социологических исследований. М.: Институт фонда «Общественное мнение», 2020. 240 с.

332. Чуриков А. Случайные и неслучайные выборки в социологических исследованиях // *Социальная реальность*. 2007. №4. С. 89–109.

333. Шатунов П. Г., Найман Е. А. К вопросу об идеологических основаниях мифа о грамотности // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2024. №78. С. 118–128.

334. Шашкова Я. Ю. Патриотические практики в поведении и установках старшеклассников сибирских регионов // *Социально-политические исследования*. 2023. №2. С. 49–65.

335. Шевченко С. Ю. Эпистемология добродетелей: педагогическое прочтение: рецензия на книгу А. Р. Каримова «Эпистемология добродетелей» // *Финиковый компот*. 2021. №16. С. 67–74.

336. Шекера Е. А. Конструирование социальной карты питания дагестанской молодежи в Санкт-Петербурге: гражданская наука как альтернативный способ сбора данных // *Векторы благополучия: экономика и социум*. 2023. №2. С. 158–172.

337. Шибанова Е. Ю. Политика NPM в высшем образовании: обзор влияния «нового государственного управления» на эффективность и производительность вузов // *Вопросы образования*. 2023. №2. С. 241–281.

338. Шинкарева О. В., Яковлев О. И., Воровский Н. В., Карабанова О. В. Финансирование московских школ: результаты реформы // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика*. 2023. №2. С. 8–16.

339. Шмат В. В. Экономический рост или гармоничное социально-экономическое развитие? Часть I. Теоретико-методический взгляд // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2022. №6. С. 89–110.

340. Штомпка П. Одна социология или много? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2009. №4. С. 37–48.

341. Щепакин М. Б., Басюк А. С., Янова В. В. Управление качеством. Ростов-на-Дону: Феникс; Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2014. 256 с.

342. Эггертссон Т. Несовершенные институты. Возможности и границы реформ. М.: Издательство института Гайдара, 2022. 480 с.

343. Эмар-Дюверне Ф. Конвенции качества и множественность форм координации // Вопросы экономики. 1997. №10. С. 104–116.

344. Юревич М. А. Альтернативные концепции экономического роста // Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). 2022. №3. С. 18–28.

345. Якубова Д. Д. Школа, созданная на основе сообщества: от идеи до воплощения (на примере кейса школы сообщества «Сэлэт») // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. №1-1. С. 119–139.

346. Якунин В. И. Политика и социум: перспективы нового технократизма // Политическая наука. 2016. Спецвыпуск. С. 245–266.

347. Ялозина Е. А. Политика и практика платного образования в советской школе 1920-1940-х гг. // Наука и школа. 2010. №3. С. 129–132.

348. Янкевич С. В., Княгинина Н. В., Пучков Е. В. Условия образовательной деятельности. Независимая оценка качества // Образовательная политика. 2020. №1. С. 60–74.

349. Abbott K., Mackinnon B. H. A Žižekian Ideological Critique of Managerialism, European Management Journal, vol. 37, no. 2, 2019, pp. 133–138.

350. Barry J. A Genealogy of Economic Growth as Ideology and Cold War Core State Imperative, *New Political Economy*, vol. 25, no. 1, 2018, pp. 18–29.

351. Caspersen J, Smeby J.-C., Olaf Aamodt P. Measuring learning outcomes, *European Journal of Education*, vol. 52, no. 1, 2017, pp. 20–30.

352. Coleman J. S. Equality of Educational Opportunity, Equity & Excellence in Education, vol. 6, no. 5, 1968, pp. 19–28.

353. Dahler-Larsen P. *The Evaluation Society*. Stanford: Stanford Business Books, 2011. 280 p.

354. Deem R., Brehony K. J. Management as ideology: the case of "new managerialism" in higher education, *Oxford Review of Education*, vol. 31, no. 2, 2005, pp. 217–235.

355. Desai V., Imrie R. The new managerialism in local governance: North-South dimensions, *Third World Quarterly*, vol. 19, no. 4, 1998, pp. 635–650.

356. Diefenbach T. New Public Management in public sector organizations: the dark side of managerialistic "enlightenment", *Public Administration*, vol. 87, no. 4, 2009, pp. 892–909.

357. Doran C. Managerialism: An Ideology and its Evolution, *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, vol. 5, no. 1, 2016, pp. 81–97.

358. Dunleavy P., Margetts H., Bastow S., Tinkler J. New Public Management Is Dead: Long Live Digital-Era Governance, *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, vol. 16, no. 3, 2006, pp. 467–494.

359. Eagleton-Pierce M. The rise of managerialism in international NGOs, *Review of International Political Economy*, vol. 27, no. 4, 2020, pp. 970–994.

360. Eagleton-Pierce M., Knafo S. Introduction: the political economy of managerialism, *Review of International Political Economy*, vol. 27, no. 4, 2020, pp. 763–779.

361. Forrest R., Wissink B. Whose city now? Urban managerialism reconsidered (again), *The Sociological Review*, vol. 65, no. 2, 2017, pp. 155–167.

362. Gigliotti P., Sorensen L. C. Illusory effects of performance management: the case of contracts for excellence in New York school districts, *Public Management Review*, vol. 24, no. 3, 2022, pp. 327–349.

363. Gill-McLure W. The politics of managerial reform in UK local government: a study of control, conflict and resistance 1880s to present, *Labor History*, vol. 55, no. 3, 2014, pp. 365–388.

364. Gurova G. Soviet, post-Soviet and neo-liberal: Governing Russian schools through quality assurance and evaluation, *Policy Futures in Education*, vol. 16, no. 4, 2018, pp. 398–415.

365. Gurova G., Camphuijsen M. K. School actors' enactment of a performative accountability scheme in Russia: tensions, dilemmas and strategies, *European Educational Research Journal*, vol. 19, no. 3, 2019, pp. 183–203.

366. Gurova G., Piattoeva N., Takala T. Quality of Education and Its Evaluation: An Analysis of the Russian Academic Discussion, *European Education*, vol. 47, no. 4, 2015, pp. 346–364.

367. Henao F., Alberto Franco L. F. Unpacking multimethodology: Impacts of a community development intervention, *European Journal of Operational Research*, vol. 253, no. 3, 2016, pp. 681–696.

368. Hendrikx W. Managerialism and Its Consequences for Professional Identity: A Comparative Analysis of GPs and Secondary School Teachers, *Administration & Society*, vol. 53, no. 8, 2021, pp. 1178–1202.

369. Hood C. A Public Management for all Seasons?, *Public Administration*, vol. 69, no. 1, 1991, pp. 3–19.

370. Jackson M. The multi-methodology debate: a response to Harwood, *Journal of the Operational Research Society*, vol. 62, no. 4, 2011, pp. 811–813.

371. Jaros S. Expansive and Focused Concepts of Managerialism in CMS, Tamara: *Journal for Critical Organization Inquiry*, vol. 16, no. 1, 2018, pp. 1–12.

372. Jos P. H., Tompkins M. E. The Accountability Paradox in an Age of Reinvention: The Perennial Problem of Preserving Character and Judgment: The

Perennial Problem of Preserving Character and Judgment, *Administration & Society*, vol. 36, no. 3, 2004, pp. 255–281.

373. Kaplan R., Schuck N. W., Christian F., Doeller Ch. F. The Role of Mental Maps in Decision-Making, *Trends in Neurosciences*, vol. 40, no. 5, 2017, pp. 256–259.

374. Klikauer T. The Language of Managerialism. *Organizational Communication or an Ideological Tool?* Cham: Palgrave Macmillan, 2023. 257 p.

375. Kováts G. Menedzserizmus a felsőoktatásban: érvek, ellenérvek, alternatívák, *Educatio*, vol. 29, no. 1, 2020, pp. 3–18.

376. Kraft M. A., Novicoff S. Time in School: A Conceptual Framework, Synthesis of the Causal Research, and Empirical Exploration, *American Educational Research Journal*, vol. 61, no. 4, 2024, pp. 724–766.

377. Lindaas N. A., Anthun K. S., Magnussen J. New Public Management and hospital efficiency: the case of Norwegian public hospital trusts, *BMC Health Services Research*, vol. 24, no. 36, 2024, pp. 1–11.

378. Lynch K. Control by numbers: new managerialism and ranking in higher education, *Critical Studies in Education*, vol. 56, no. 2, 2015, pp. 190–207.

379. Madsen M., Lunde I. M., Piattoeva N., Karseth B. Introduction: time and temporality in the datafied governance of education, *Critical Studies in Education*, vol. 62, no. 2, 2025, pp. 109–125.

380. Malterud K., Siersma V. D., Guassora A. D. Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power, *Qualitative Health Research*, vol. 26, no. 13, 2016, pp. 1753–1760.

381. Mattei P. Market accountability in schools: policy reforms in England, Germany, France and Italy, *Oxford Review of Education*, vol. 38, no. 3, 2012, pp. 247–266.

382. Menard C. Research frontiers of new institutional economics, *RAUSP Management Journal*, vol. 53, no. 1, 2018, pp. 3–10.

383. Mingers J., Brocklesby J., Multimethodology: Towards a framework for mixing methodologies, *Omega*, vol. 25, no. 5, 1997, pp. 489–509.

384. Morley L., Rassool N. School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education, *Journal of Education Policy*, vol. 15, no. 2, 2000, pp. 169–183.

385. Pache G. Facing the COVID-19 Pandemic in France: From Managerialism to Business Logistics, *Population Health Management*, vol. 24, no. 2, 2021, pp. 158–160.

386. Pérez-López G., Prior D., José L. Zafra-Gómez J. L., Rethinking New Public Management Delivery Forms and Efficiency: Long-Term Effects in Spanish Local Government, *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, vol. 25, no. 4, 2015, pp. 1157–1183.

387. Piattoeva N. Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 33, no. 3, 2021, pp. 511–533.

388. Piattoeva N., Boden R. Escaping numbers? The ambiguities of the governance of education through data, *International Studies in Sociology of Education*, vol. 29, no. 1–2, 2020, pp. 1–18.

389. Santiago R., Carvalho T. Managerialism Rhetorics in Portuguese Higher Education, *Minerva: A Review of Science, Learning and Policy*, vol. 50, no. 4, 2012, pp. 511–532.

390. Schafer M., Schiller D. Navigating Social Space, *Neuron*, vol. 100, no. 2, 2018, pp. 476–489.

391. Shepherd S. Managerialism: an ideal type, *Studies in Higher Education*, vol. 43, no. 9, 2017, pp. 1668–1678.

392. Stickney J. Wittgenstein's Relevance to Philosophy of Education: personal reflections on meaningful uses of post-foundationalism, *Educação & Realidade*, vol. 45, no. 3, 2020, pp. 1–19.

393. Tiong N. D. *Dire Straits – Education Reforms: ideology, vested interests and evidence: by Montserrat Gomendio and Jose Ignacio Wert*, Cambridge UK, OpenBook Publishers, 2023, 362 pp., *Educational Review*, vol. 76, no. 5, 2023, pp. 1393–1394.

394. Vanwindekens F. M., Stilmant D., Baret Ph. V. Development of a broadened cognitive mapping approach for analysing systems of practices in social–ecological systems, *Ecological Modelling*, vol. 250, 2013, pp. 352–362.

395. Vinten G. Health and Personal Services Since 1979: The New Managerialism, *Journal of the Royal Society of Health*, vol. 113, no. 4, 1993, pp. 195–200.

396. 20 донских городов признаны благоприятными для жизни по индексу качества городской среды. Режим доступа: <https://www.donland.ru/news/29753/> (Дата обращения: 01.06.2026).

397. Барченкова С. Дан отказ ему на Запад, теперь – в другую сторону. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/7775733> (Дата обращения: 01.06.2026).

398. Бюджет Екатеринбурга в 2024 году освоили с профицитом в 5,6 млрд руб. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/7675260> (Дата обращения: 01.06.2026).

399. Бюджет Ростова в 2024 г. увеличился на ₽1,65 млрд. Режим доступа: <https://rostov.rbc.ru/rostov/freenews/6717bb169a79477a0266a85e> (Дата обращения: 01.06.2026).

400. В 72% школ Ростова-на-Дону. Режим доступа: <https://www.dg-yug.ru/news/20194158.html> (Дата обращения: 01.06.2026).

401. В России вернутся к оценке качества образования по модели PISA. Режим доступа: <https://mel.fm/novosti/4702681-v-rossii-vernutsya-k-otsenke-kachestva-obrazovaniya-po-modeli-pisa> (Дата обращения: 01.06.2026).

402. В российских школах средняя наполняемость школьных классов – от 19 до 25 человек. Режим доступа: <https://mel.fm/novosti/8627059-v->

rossyskikh-shkolakh-srednyaya-napolnyayemost-shkolnykh-klassov--ot-19-do-25-chelovek (Дата обращения: 01.06.2026).

403. Васильев В. Рейтинги школ. Куда двигают отечественное образование? Режим доступа: <https://rossaprimavera.ru/article/847e7c7d> (Дата обращения: 01.06.2026).

404. Волкова Е. Куда поступать в Ростове-на-Дону: тотальный гайд по вузам. Режим доступа: <https://rostovgazeta.ru/news/2025-02-24/kuda-postupat-v-rostove-na-donu-totalnyu-gayd-po-vuzam-5329673> (Дата обращения: 01.06.2026).

405. Все по-частному. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/7182649> (Дата обращения: 01.06.2026).

406. Гурьянов С. Сложная настройка: к чему приведет глобальная реорганизация в образовании. Режим доступа: <https://iz.ru/2032314/sergei-gurianov/slozhnaia-nastroika-k-chemu-privedet-globalnaia-reorganizatciia-v-obrazovanii> (Дата обращения: 01.06.2026).

407. Долин Д. Школа становится частным делом. Режим доступа: https://octagon.media/istorii/shkola_stanovitsya_chastnym_delom.html (Дата обращения: 01.06.2026).

408. Дядякина Л. Бюджет Самары пополнился на 2,5 млрд рублей. Режим доступа: <https://sgpress.ru/news/448566> (Дата обращения: 01.06.2026).

409. Итоги Индекса качества городской среды за 2024 год: среднее значение в регионах России за год увеличилось с 200 до 220 баллов. Режим доступа: <https://corpmsp.ru/about/press/news/novosti-ekonomiki/itogi-indeksa-kachestva-gorodskoy-sredy-za-2024-god-srednee-znachenie-v-regionakh-rossii-za-god-uvel/> (Дата обращения: 01.06.2026).

410. Кондратьев А., Степанова А. Меньше учиться, раньше жениться: в России призвали сократить срок обучения в школе. Режим доступа: <https://www.gazeta.ru/social/2025/07/15/21377054.shtml> (Дата обращения: 01.06.2026).

411. Коповой А. С. Как и почему искажается идея ВПР в процессе реализации? Режим доступа: <https://direktoria.org/journals/direktor-shkoly/4-257-2021/kak-i-pochemu-iskazhaetsya-ideya-vpr-v-protssesse-realizatsii/> (Дата обращения: 01.06.2026).

412. Крупнейшие города России-2025: численность населения, места в рейтингах. Режим доступа: <https://ria.ru/20250226/goroda-1832007799.html> (Дата обращения: 01.06.2026).

413. Кудаева Е. В российских школах сократят часы обществознания. Режим доступа: <https://eanews.ru/mir/20240420172258/v-rossiyskih-shkolah-sokratyat-chasy-obschestvoznaniya> (Дата обращения: 01.06.2026).

414. Лучшие школы Московской области получают гранты для поощрения учителей. Режим доступа: <https://www.mk.ru/mosobl/2022/09/01/luchshie-shkoly-moskovskoy-oblasti-poluchat-granty-dlya-pooshhreniya-uchiteley.html> (Дата обращения: 01.06.2026).

415. Муниципальная система образования Ростова стала победителем в рейтинге городских округов мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления. Режим доступа: https://rostov-gorod.ru/press_room/news/8902/200409/ (Дата обращения: 01.06.2026).

416. Начальником управления образования Ростова назначен Александр Вихтоденко. Режим доступа: <https://rostov.rbc.ru/rostov/freenews/6798b6c59a7947d248d1c7a1> (Дата обращения: 01.06.2026).

417. Образование. Муниципальное образование город Пермь. Режим доступа: <https://www.gorodperm.ru/actions/social/education/> (Дата обращения: 01.06.2026).

418. Образование. Официальный сайт города Новосибирска. Режим доступа: <https://www.novo-sibirsk.ru/to-citizens/social/education/> (Дата обращения: 01.06.2026).

419. Образование Ростова-на-Дону в цифрах – 2022. Режим доступа: https://rostov-gorod.ru/upload/medialibrary/4aa/maket_cifri3.pdf (Дата обращения: 01.06.2026).

420. Общеобразовательные учреждения. Режим доступа: <https://admomsk.ru/web/guest/government/divisions/44/general-education> (Дата обращения: 01.06.2026).

421. Описание проекта «Профильные классы». Режим доступа: <https://rostov-gorod.ru/administration/structure/the-municipal-institutions-and-enterprises/iaco/action/proekty/profilnye-klassy/opisanie-proekta.php> (Дата обращения: 01.06.2026).

422. Партиципаторное бюджетирование в российских муниципалитетах (2013-2019 гг.). Режим доступа: <https://eusp.org/projects/partitsipatornoe-byudzhetrovanie-v-rossijskikh-munitsipalitetakh-2013-2016-gg> (Дата обращения: 01.06.2026).

423. Перевод в 10 класс: нормативное регулирование, правомерность отказа в переводе, конкурсный отбор. Режим доступа: <https://ouzs.ru/news/perevod-v-10-klass-normativnoe-regulirovanie-pravomernost-otkaza-v-perevode-konkursnyy-otbor/> (Дата обращения: 01.06.2026).

424. Пирогов В. В Красноярске 111 из 114 школ являются переполненными. Режим доступа: <https://kras.mk.ru/social/2024/02/06/v-krasnoyarske-111-iz-114-shkol-yavlyayutsya-perepolnennymi.html> (Дата обращения: 01.06.2026).

425. Поспелов А. Ростов занял I место в регионе по итогам мониторинга в сфере образования. Режим доступа: <https://rostof.ru/articles/rostov-zanyal-i-mesto-v-regione-po-itogam-monitoringa-v-sfere-obrazovaniya> (Дата обращения: 01.06.2026).

426. Рандомайзер для чисел и данных, выбор победителей. Режим доступа: <https://randomus.ru/> (Дата обращения: 01.06.2026).

427. Рейтинг лучших вузов России RAEX-100, 2024 год. Режим доступа: https://raex-rr.com/education/russian_universities/top-100_universities/2024/ (Дата обращения: 01.06.2026).

428. Робский В. Директор школы: выборы или назначение? Режим доступа: <https://pednavigator.ru/direktor-shkoly-vybory-ili-naznachenie/> (Дата обращения: 01.06.2026).

429. Рособрнадзор уволил директоров школ за необъективные результаты ВПР. Режим доступа: https://vogazeta.ru/articles/2019/12/2/quality_of_education/10636-rosobrnadzor_uvolil_direktorov_shkol_za_neobektivnye_rezultaty_vpr_ (Дата обращения: 01.06.2026).

430. Солдатова А. 10 лучших школ Красноярска получают гранты по 1 млн рублей. Режим доступа: <https://gornovosti.ru/news/101777/> (Дата обращения: 01.06.2026).

431. Суворова А. Низкие места в рейтинге и плохие результаты экзаменов: в мэрии Перми объяснили, почему уволили директора школы №153. Режим доступа: <https://59.ru/text/education/2025/04/02/75294467/> (Дата обращения: 01.06.2026).

432. Суворова Л. «Поколение снежинок, которые легко тают»: как реализовать требования ФГОС по воспитанию школьников. Режим доступа: <https://ug.ru/pokolenie-snezhinok-kotorye-legko-tayut-kak-realizovat-trebovaniya-fgos-po-vozpitanuyu-shkolnikov/> (Дата обращения: 01.06.2026).

433. Топ лучших университетов Ростова-на-Дону, рейтинг-2026. Режим доступа: <https://smapse.ru/top-luchshih-universitetov-rostova-na-donu-rejting/> (Дата обращения: 01.06.2026).

434. Филиппов А. Утопия образования. Режим доступа: <https://ruins.magazines.gorky.media/oz/2002/1/utopiya-obrazovaniya.html> (Дата обращения: 01.06.2026).

435. Цикулина С. Домашку в школе хотят упразднить из-за ИИ. Режим доступа:

https://octagon.media/istorii/domashku_v_shkole_xotyat_uprazdnit_iz_za_ii.html
(Дата обращения: 01.06.2026).

436. Цикулина С. Общество просит президента остановить развал российской школы. Режим доступа:

https://octagon.media/istorii/obshhestvennost_prosit_prezidenta_ostanovit_razval_rossijskoj_shkoly.html (Дата обращения: 01.06.2026).

437. Цикулина С. Сборы, семейное образование и запрет телефонов: что изменится в школах с 1 сентября. Режим доступа:

https://octagon.media/istorii/sbory_semevedenie_i_zapret_telefonov_chno_izmenitsya_v_shkolax_s_1_sentyabrya.html (Дата обращения: 01.06.2026).

438. Чан Т. ChatGPT – это размытый JPEG Интернета. Режим доступа:

<https://vc.ru/future/607460-chatgpt-eto-razmytyi-jpeginterneta> (Дата обращения: 01.06.2026).

439. Что такое ГИА и в каком классе сдают государственную итоговую аттестацию. Режим доступа:

<https://www.rbc.ru/life/news/699712dc9a79473229853364> (Дата обращения: 01.06.2026).

440. Широкова А. «Делаем отчет о снижении отчетности»: учителя и завучи из разных регионов – о бюрократии в школах. Режим доступа:

<https://mel.fm/ucheba/uchitelya/5318029-delayem-otchet-o-snizhenii-otchetnosti-uchitelya-i-zavuchi-iz-raznykh-regionov--o-byurokratii-v-shko> (Дата обращения: 01.06.2026).

441. Широкова А. «Задрали проверками, мы не успеваем учить»: что такое оценка качества образования и как ее хотят изменить. Режим доступа:

<https://mel.fm/zhizn/razbor/1537609-zadralli-proverkami-my-ne-uspevayem-uchit-chno-takoye-otsenka-kachestva-obrazovaniya-i-kak-eye-khotya> (Дата обращения: 01.06.2026).

442. Эффективный контракт с учителем: что и как сработало? Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/news/204279625.html> (Дата обращения: 01.06.2026).

443. Яковлев З. Названы районы Уфы, в которых расположено больше и меньше всего школ. Режим доступа: <https://www.ufa.kp.ru/online/news/4431413/> (Дата обращения: 01.06.2026).

444. Ячина Е. Для 10-11 классов утвердят новый стандарт: не меньше 13 предметов и углубленное изучение. Режим доступа: <https://postupi.online/journal/novosti-obrazovaniya/dlya-10-11-klassov-utverdyat-noviy-standart-ne-menshe-13-predmetov-i-uglublyonnoye-izucheniye/> (Дата обращения: 01.06.2026).

445. Are The PISA Education Results Rigged? Режим доступа: <https://www.forbes.com/sites/realspin/2017/01/04/are-the-pisa-education-results-rigged/> (Дата обращения: 01.06.2026).

446. OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics. Режим доступа: <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics> (Дата обращения: 01.06.2026).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Дизайн комплекса прикладных социологических исследований по изучению воздействия менеджеристской модели на качество образования в средней общеобразовательной школе в крупном городе (на материалах г. Ростова-на-Дону)

Актуальность исследования. В Российской Федерации с 2022 г. объявлено движение к суверенной образовательной системе. В рамках новых реформ происходят такие процессы, как выход из Болонской системы, наращивание целевого приема, развитие среднего профессионального образования, увеличение доли специалитета, развитие программ гражданско-патриотического воспитания. Подобный процесс обусловлен кампанией по пересмотру итогов модернизации в высшем образовании с конца 1990-х по 2010-е гг. Тем не менее для институтов общего образования курс на суверенизацию пока представлен локальными коррекциями в содержании ряда учебных дисциплин. Результаты модернизации для средних общеобразовательных школ, происходившей параллельно с преобразованиями в вузах, сохраняются и в течение продолжительного времени обсуждаются экспертами, управленцами, профессионально-педагогическим сообществом и родительской общественностью преимущественно с критических позиций. Чтобы включить не только содержание школьных предметов, но и обсуждаемое пореформенное управление качеством образования в средней общеобразовательной школе (а именно такие управленческие инструменты, как ЕГЭ, ОГЭ, ВПР, рейтингование и др.) в дискурс о суверенизации образовательной системы, необходима новая объяснительная модель. А именно: концептуальная схема, которая позволит выстроить причинно-следственные связи между применяемой моделью управления качеством образования и артикулируемой в публичном, экспертном и академическом полях проблемой – низким или недостаточным качеством образования. Проектирование подобной объяснительной модели с последующей ее верификацией на эмпирическом материале позволит разработать практические рекомендации по повышению качества образования в выбранном институте. Чтобы осуществить такую концептуализацию, следует использовать эвристические ресурсы из социологии управления и исследований менеджизма.

Формулировка проблемы: для того, чтобы проверить релевантность концептуализации с помощью менеджеристской гипотезы применительно к управлению качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города, следует провести комплекс из ряда прикладных социологических исследований. Ведь, с одной стороны, требуется набор исследовательских процедур для выявления функциональных и

структурных аспектов модели управления качеством образования на основе менеджеризма. Данный этап при проведении эмпирического исследования необходим, чтобы понять, что же представляет менеджеристская модель управления в формально-нормативном плане, до замеров ее воздействия на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города. С другой стороны, требуются также и те исследовательские процедуры, которые будут направлены на определение, измерение и оценку внутри представлений акторов (директоров общеобразовательных организаций, учителей старших классов, родителей старшеклассников), а также внешних агентов за пределами данной институциональной локации (стейкхолдеров в лице административно-педагогического состава вузов) характера воздействия от применения указанной управленческой модели в средней общеобразовательной школе крупного города. В таком случае начать следует с анализа нормативно-правовых документов, которые формируют функциональные и структурные аспекты менеджеристской модели при управлении качеством образования в выбранном институте (здесь: в г. Ростове-на-Дону). А затем перейти к опросным методам, количественным и качественным, позволяющим через зондирование неформальных правил, нормативных установок и реальных практик акторов обнаружить, какой именно характер воздействия, позитивный или негативный, нейтральный или вообще отсутствующий, оказывается на качество образования со стороны действующей управленческой модели при управлении качеством образования.

Цель исследования: определить характер воздействия на качество образования со стороны менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе г. Ростова-на-Дону как крупного города.

Объект исследования: управление качеством образования в средней общеобразовательной школе г. Ростова-на-Дону как крупного города.

Предмет исследования: воздействие менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе г. Ростове-на-Дону как крупного города.

Ключевые задачи исследования:

1. Выявить функциональные и структурные аспекты в менеджеристской модели управления при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе г. Ростова-на-Дону как крупном городе.

2. Охарактеризовать согласованность представлений акторов средней общеобразовательной школы г. Ростова-на-Дону о полезности менеджеристских инструментов для достижения достаточного качества образования.

3. Определить на основе представлений акторов средней общеобразовательной школы обеспеченность временем как ресурсом для

достижения достаточного качества образования в выбранном институте г. Ростова-на-Дону при применении менеджеристской модели.

4. Измерить степень удовлетворенности внешних агентов от полученного качества образования в средней общеобразовательной школе в Ростова-на-Дону.

Метод исследования: комбинация количественных и качественных опросных методов, а также метод документарного анализа.

Теоретическая интерпретация понятий:

Управление качеством образования – это реализация технократических установок в институтах обучения и воспитания, предполагающая внедрение формализованных стандартов и соответствующих им инструментов оценки и контроля с целью улучшить производство образовательного блага.

Средняя общеобразовательная школа – то мезо-институт, адаптирующий правила и инструменты из формального института среднего общего образования для обеспечения обучения и воспитания в общеобразовательных учреждениях.

Управление качеством образования в средней общеобразовательной школе – это государственная деятельность по повышению качества образования в среднем общем образовании, осуществляемая посредством внедрения технократических установок в общеобразовательные учреждения.

Функциональные компоненты в образовательном процессе – это такая комбинация гуманистических и рутинных задач, согласованное исполнение которых помогает сформировать самостоятельную личность ученика как образовательную (педагогическую) цель.

Качество образования – это состояние умений, навыков, знаний и ценностей у обучающегося, группы учеников или всего учащегося населения, которое достигается и фиксируется педагогическим сообществом через конвенциональные практики.

Менеджеристская модель управления – это способ управления, чьи функциональные и структурные аспекты направлены на достижение роста количественных показателей как целевого ориентира.

Крупный город – это поселение, достигающее миллионного населения, располагающее значительным числом общеобразовательных школ и обладающее ресурсами для их обеспечения.

Воздействие менеджеристской модели управления на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города – это такое состояние умений, навыков, знаний и ценностей обучающихся,

которое формируется после обновления норм и управленческих инструментов на основе менеджеризма в указанном институте.

Гипотеза исследования: если будет выявлено, что управление качеством образования посредством менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города способствует нецелесообразному распределению ресурса времени – т. е. увеличивает временные затраты для решения задач рутинного функционала, сокращая бюджет времени при реализации функционала гуманистического, – среди акторов выбранного института, то следует констатировать негативный характер воздействия на качество образования.

Таблица П 1.1. – Перечень самостоятельных этапов (прикладных социологических исследований) в общем исследовательском комплексе

Порядковый номер исследования	Название исследования	Метод исследования	Объект исследования
№1.	«Функциональные и структурные аспекты менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города»	Документарный анализ	Корпус нормативно-правовых актов, регламентирующих управление качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного городе
№2.	«Особенности управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города»	Интервью (глубинное, полуструктурированное, индивидуальное)	Руководители общеобразовательных организаций г. Ростова-на-Дону
№3.	«Результативность управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного городе»	Массовый опрос (онлайн-анкетирование)	Учителя старших классов в общеобразовательных организациях г. Ростова-на-Дону
№4.	«Удовлетворенность управлением качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города»	Массовый опрос (онлайн-анкетирование)	Родители старшекласников из общеобразовательных организаций г. Ростова-на-Дону
№5.	«Следствия для высшего образования от результатов управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города»	Интервью (экспертное, структурированное, индивидуальное)	Представители администрации из организаций высшего образования г. Ростова-на-Дону

Приложение 2. Программа прикладного социологического исследования, проведенного методом документарного анализа

Программа документарного анализа нормативно-правовой базы по управлению качеством образования в средней общеобразовательной школе г. Ростова-на-Дону на тему: «Функциональные и структурные аспекты менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города»

Цель исследования: выявить функциональные и структурные аспекты менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города г. Ростова-на-Дону.

Объект исследования: корпус нормативно-правовых актов, регламентирующих управление качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города г. Ростова-на-Дону.

Предмет исследования: модель менеджеристского управления при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города г. Ростова-на-Дону.

Ключевые задачи:

1. Произвести обоснованный отбор среди управленческих инструментов из управления качеством образования в институтах общего образования, которые допустимо отнести к менеджеристской модели управления при управлении качеством образования в выбранном институте.
2. Определить структурные аспекты менеджеристской модели управления в выбранном институте.
3. Определить функциональные аспекты менеджеристской модели управления в выбранном институте.

Метод исследования: документарный анализ (количественный и качественный контент-анализ нормативно-правовых источников).

Методические основания исследования:

Предложенный метод анализа документов для количественного и качественного изучения нормативно-правовой базы по управлению качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города на примере г. Ростова-на-Дону основан на разработках М. В. Курбатовой⁶⁸¹. Методический инструмент исследователя представляет двухэтапную исследовательскую процедуру.

На первом этапе в выбранной нормативно-правовой документации производился текстовый поиск для обнаружения ряда терминологических единиц («результат» и «результативность»; «эффективность» и «эффекты»; «оценка» и «оценивание»; «показатель»; «индикатор»; «критерий»; «рейтинг»; «мониторинг»; «отчет» и «отчетность»; «открытость»;

⁶⁸¹ Курбатова М.В. Управление по результатам в российском образовании: проблемы нормативного регулирования // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2023. №3. С. 8–26.

«прозрачность»), которые заранее вводились и обосновывались как диагностирующие менеджеристский характер. На втором этапе исследователь переходил от количественного к качественному этапу, проводя интерпретационную работу в текстовых фрагментах с содержанием приведенной терминологии. Эта процедура помогла аналитически и контекстуально проследить развитие используемой модели управления в российских институтах образования.

Тем не менее собственная исследовательская цель – отследить не столько эволюцию нормативно-правовых характеристик менеджеристской модели управления в институтах обучения и воспитания, сколько реконструировать ее формальный каркас – предполагает коррекцию и адаптацию метода документарного анализа.

Основные этапы исследования:

1. Предварительный этап: выборка среди ранее обнаруженных управленческих инструментов при дискурсивном анализе (НОК условий, международные сравнительные исследования, ЕГЭ, ОГЭ, ВПР, мотивирующий мониторинг и т. д.) по критерию задействования при управлении качеством образования внутри выбранного института.

2. Отборочный этап: выборка среди управленческих инструментов, отмеченных на предыдущем этапе, по критерию упоминания в нормативно-правовых источниках с диагностированным присутствием определенной терминологии (Таблица П 2.1.), которые допустимо интерпретировать как структурные аспекты менеджеристской модели управления.

3. Контекстный этап: управленческие инструменты, чей статус как структурных аспектов менеджеристской модели был подтвержден на отборочном исследовательском этапе, проходят набор сравнительно-интерпретационных процедур с целью выявить функциональные аспекты рассматриваемой модели управления в выбранном институте.

Итогом трех указанных этапов применения собственного документарного анализа должна стать реконструкция формально-нормативного структурного каркаса и формально-нормативной же рамки функционирования менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города на примере г. Ростова-на-Дону. Полученные благодаря этому методическому инструменту данные помогут на следующих этапах при проведении диссертационного исследования при помощи опросных, качественных и количественных, методов.

Таблица П 2.1. – Список исследованных с помощью метода документального анализа нормативно-правовых источников, регламентирующих управление качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города

Порядковый номер нормативно-правового источника в таблице (№...) с указанием иерархического уровня документа (федеральный, региональный, муниципальный)	Полное наименование нормативно-правового источника (нормотворческий орган / дата / год / присвоенный номер / собственное название)
№1. Федеральный уровень.	Распоряжение Минпросвещения России от 16 июля 2024 г. № Р-127 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования».
№2. Федеральный уровень.	Распоряжение Минпросвещения России от 7 августа 2023 г. № Р-170 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».
№3. Региональный уровень (Ростовская область).	Приказ Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 26 ноября 2021 г. № 1047 «О показателях мотивирующего мониторинга и методики расчета рейтинга муниципальных образований».
№4. Региональный уровень (Ростовская область).	Приказ Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 30 декабря 2020 г. № 1150 «Об утверждении мониторинга эффективности руководителей общеобразовательных организаций Ростовской области».
№5. Муниципальный уровень. (г. Ростов-на-Дону).	Приказ Управления образования г. Ростова-на-Дону от 29 марта 2024 г. № УОПР-309 «О мониторинге успешности муниципальных общеобразовательных организаций города Ростова-на-Дону».
№6. Муниципальный уровень. (г. Ростов-на-Дону).	Постановление Администрации г. Ростова-на-Дону от 20 ноября 2021 г. № 1045 «Об утверждении Порядка поощрения лучших муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону».

Таблица П 2.2. – Результаты количественного этапа документарного анализа нормативно-правовых источников, регламентирующих управление качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города

Искомый термин	Число случаев использования искомого термина в выбранных нормативно-правовых источниках (указаны по нумерации, приведенной в таблице П 2.2.; в итоговой числовой позиции указано суммированное количество употреблений и в основном тексте документа, и в приложении к нему, если таковое имеется)					
	№1	№2	№3	№4	№5	№6
Рейтинг	16	16	5	0	6	13
Мониторинг	89	66	24	24	34	0
Эффективность (эффективный и т. п.)	36	17	9	18	0	0
Показатели (показатель и т. п.)	302	188	311	27	152	0
Индикатор (индикаторы и т. п.)	0	0	0	0	0	0

Таблица П 2.3. – Результаты качественного этапа документарного анализа нормативно-правовых источников, регламентирующих управление качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города

Выводы из контекстуально-сравнительного анализа, вместе подтверждающие менеджеристский характер управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города	Подтверждения из нормативно-правовых источников (упоминание документом дается посредством нумерации из таблицы П 2.1.)
Формирование подотчетности педагогических коллективов вышестоящим управленческим инстанциям посредством введения нормативной вертикали (установление менеджеристской подотчетности)	Один из подтверждающих примеров (в №2): «Целями разработки и внедрения Методологии Мотивирующего мониторинга являются: - <i>синхронизация деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, с деятельностью исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, а также деятельностью федерального органа исполнительной власти, осуществляющего функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования, и федерального</i>

Выводы из контекстуально-сравнительного анализа, вместе подтверждающие менеджеристский характер управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города	Подтверждения из нормативно-правовых источников (упоминание документом дается посредством нумерации из таблицы П 2.1.)
	<i>органа исполнительной власти, осуществляющего функции по контролю и надзору в сфере образования;</i> [...] Задачами, направленными на достижение поставленных целей, являются: - совершенствование подходов к управлению системой образования на муниципальном уровне, <i>их синхронизация с подходами, применяемыми на региональном уровне;</i> [...] - <i>создание единой концептуально-методологической основы принятия управленческих решений на региональном и муниципальном уровнях системы общего образования и дополнительного образования детей и взрослых;</i> - <i>развитие единых механизмов анализа, интерпретации и использования результатов мониторинговых процедур руководителями и ключевыми группами специалистов сферы образования»</i>
Квантификация учебной деятельности (возникновение деконтекстуализации развития)	Один из подтверждающих примеров (в №1): «II. Показатели достижения учебных и воспитательных результатов: [...] 18. Достижение минимального уровня подготовки, %. <i>Снижение доли неуспешных обучающихся во всех параллелях на всех уровнях общего образования.</i> [...] 19. Достижение высокого уровня подготовки, %. <i>Повышение доли обучающихся с высокими результатами обучения.</i> [...] 20. Образовательное равенство, %. <i>Снижение различий в результатах общеобразовательных организаций.</i> [...] 23. <i>Численность участников заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников в расчете на 1000 школьников 9-11(12)-х классов в субъекте Российской Федерации, человек. Повышение качества общего образования, развитие способностей и талантов обучающихся»</i>
Квантификация воспитательной деятельности (возникновение деконтекстуализации воспитания)	Один из подтверждающих примеров (в №5): «I. Показатели создания условий для достижения [учебных и воспитательных] результатов: [...] 6. <i>Наличие в общеобразовательной организации школьного театра, балл.</i> [...]

Выводы из контекстуально-сравнительного анализа, вместе подтверждающие менеджеристский характер управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города	Подтверждения из нормативно-правовых источников (упоминание документом дается посредством нумерации из таблицы П 2.1.)
	7. <i>Наличие в общеобразовательной организации школьного музея, балл. [...]</i> 8. <i>Наличие в общеобразовательной организации школьного спортивного клуба, балл. [...]</i> II. Показатели достижения учебных и воспитательных результатов: [...] 22. <i>Социальные активности»</i>
Формирование эффекта Матфея из-за характера внедренной конкурентной ситуации на уровне школ (возникновение деконтекстуализации целей)	Один из подтверждающих примеров (в №6): «1.1. Настоящий Порядок определяет правила и условия поощрения лучших муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону (далее – Учреждения). 1.2. <i>Целью является поощрение наиболее активных, творчески работающих педагогических коллективов муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону, принимающих активное участие в процессе совершенствования муниципальной системы образования путем повышения уровня качества предоставляемых образовательно-воспитательных услуг, внедрения передовых педагогических практик.</i> 1.3. <i>Лучшие Учреждения определяются на основании итогов рейтинга, проводимого Управлением образования города Ростова-на-Дону.</i> [...] 3.1. <i>Лидерам предоставляется субсидия в целях поощрения лучших муниципальных общеобразовательных учреждений города Ростова-на-Дону в размере 500000 рублей каждому».</i>

Приложение 3. Гайд для глубинного интервью с руководителями общеобразовательных организаций г. Ростова-на-Дону

Гайд

для проведения глубинного интервью с руководителями общеобразовательных организаций г. Ростова-на-Дону на тему:
«Особенности управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города»

Цель исследования: установить наличие или отсутствие согласия школьных директоров г. Ростова-на-Дону касательно полезности и ресурсной обеспеченности управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города посредством менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования.

Объект исследования: руководители общеобразовательных организаций г. Ростова-на-Дону.

Предмет исследования: представления сообщества школьных руководителей г. Ростова-на-Дону о полезности и ресурсной обеспеченности при управлении качеством образования в выбранном институте посредством рассматриваемой модели управления.

Ключевые задачи:

1. Выявить наличие или отсутствие согласия с полезностью управленческих инструментов из рассматриваемой модели управления для достижения достаточного качества образования в выбранном институте (вопросы 1, 2, 3, 4, 5, 8).

2. Установить степень обеспеченности ресурсом времени посредством применения рассматриваемой модели управления для достижения достаточного качества образования в выбранном институте (вопросы 6, 7, 9).

Обоснование выборки информантов:

Для проведения глубинного полуструктурированного индивидуального интервью были отобраны шесть директоров из комплекса общеобразовательных организаций г. Ростова-на-Дону. В качестве основного критерия при отборе информантов была использована включенность в городской рейтинг школ (как разновидность мотивирующего мониторинга), регулярно составляемого Управлением образованием г. Ростова-на-Дону на основе показателей эффективности из соответствующего приказа⁶⁸², а также на иллюстративной базе из информационно-аналитической брошюры «Образование Ростова-на-Дону в

⁶⁸² Приказ Управления образования г. Ростова-на-Дону от 29 марта 2024 г. № УОПР-309 «О мониторинге успешности муниципальных общеобразовательных организаций города Ростова-на-Дону».

цифрах»⁶⁸³. Данный механизм рейтингования, будучи основанным на региональном приказе⁶⁸⁴ (а последний, в свою очередь, на федеральном распоряжении⁶⁸⁵), предполагает выделение трех групп организаций общего образования внутри сформированного рейтинга по совокупности полученных баллов. Включение общеобразовательных учреждений в данные кластеры предполагает занятие определенной позиции в рейтинговой таблице. Обращаясь к тексту федерального мотивирующего мониторинга⁶⁸⁶, эти группы можно охарактеризовать как: (1) верхние (высокорейтинговые) позиции; (2) средние (среднерейтинговые) позиции; (3) нижние (низкорейтинговые) позиции. Аналогичная группировка была произведена при проведении данного исследования по отношению к рейтинговым спискам, составленным за 2021-2022, 2022-2023 и 2023-2024 учебные годы Управлением образованием г. Ростова-на-Дону. Позиционные строки в итоговых таблицах, характеризующие эффективность общеобразовательных ростовских школ в указанные учебные годы, были объединены по подобному принципу: места с 1 по 33 – высокорейтинговые школы (далее: ВРШ); с 34 по 67 – среднерейтинговые школы (СРШ); с 68 по 101 и ниже⁶⁸⁷ – низкорейтинговые (НРШ).

Затем из перечисленных кластеров, просматривая динамику по трем отчетным (мониторинговым) периодам, отбирались по две школы (т. е. по два школьных руководителя), которые: во-первых, не оказывались в течение указанного трехлетнего периода вне границ собственного кластера (так и остались либо низкорейтинговыми, либо среднерейтинговыми, либо высокорейтинговыми); во-вторых, находились в пограничных интервалах внутри собственного кластера (имеется в виду, что одна среднерейтинговая школа отбиралась из верхней части «среднего кластера», а другая – из

⁶⁸³ Экземпляры данной брошюры по указанным учебным годам были предоставлены одним из информантов. Выпуск «Образование Ростова-на-Дону в цифрах» за 2021-2022 гг. находится в открытом доступе: Образование Ростова-на-Дону в цифрах – 2022. Режим доступа: https://rostovgorod.ru/upload/medialibrary/4aa/maket_cifri3.pdf (Дата обращения: 01.06.2026).

⁶⁸⁴ Приказ Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 26 ноября 2021 г. № 1047 «О показателях мотивирующего мониторинга и методики расчета рейтинга муниципальных образований».

⁶⁸⁵ Распоряжение Минпросвещения России от 7 августа 2023 г. № Р-170 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования».

⁶⁸⁶ Распоряжение Минпросвещения России от 1 сентября 2021 г. № Р-210 «Об утверждении Методологии мотивирующего мониторинга деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования»: «Для формализации и структурирования результатов Мотивирующего мониторинга проводится условное маркирование субъектов Российской Федерации на зоны в зависимости от итогового балла: зеленая зона (субъекты Российской Федерации, получившие по результатам мониторинга 59–100 баллов); желтая зона (субъекты Российской Федерации, получившие по результатам мониторинга 46–58 баллов); красная зона (субъекты Российской Федерации, получившие по результатам мониторинга 0–45 баллов)».

⁶⁸⁷ Количество школьных организаций, указанных в рейтинговых таблицах «Образование Ростова-на-Дону в цифрах» разнится года от года. К примеру, в рейтинге школ за 2020-2021 гг. указано 104 организации, а за 2022-2023 гг. – 101 учреждение. Частично это связано с наличием или отсутствием набранных старших (10-х и 11-х) классов, которые во многом и формируют рейтинговые показатели.

нижней; аналогично – по отношению и к двум среднерейтинговым, и к обеим высокорейтинговым школам). Подобная выборка позволяет охватить (в смысле репрезентации применительно к качественному исследованию)⁶⁸⁸ среднюю общеобразовательную школу крупного города как особый социальный институт, реализованный в пределах учреждений общего образования г. Ростова-на-Дону как типичного крупного российского города. Учитывание при совершении отбора информантов из указанных трех кластеров в школьном рейтинге позволяет учесть разнообразие опыта, оценок и практик руководителей общеобразовательных школ при использовании, взаимодействии и восприятии менеджеристской модели. Благодаря ориентации при составлении выборки на включение и вовлечение для проведения глубинных интервью людей с максимально различным управленческо-педагогическим опытом, получается достичь высокой содержательности и репрезентативной полноты внутри опросной процедуры (концепция «информационной мощности»)⁶⁸⁹. Это позволяет остановиться на заявленном количестве опрошенных (n=6). Аналогичный объем, с другой стороны (дополняя концептуально-методический критерий информационной мощности), допустимо обосновать как репрезентативный через достижение гомогенных ответов при интервьюировании выбранных кандидатов (концепция «теоретического насыщения»)⁶⁹⁰.

Особенности в представлении результатов исследования:

В ходе получения информированного согласия от информантов для участия в глубинном интервью было оговорено соблюдение анонимности как сокрытия прямых или косвенных указаний о принадлежности конкретного интервьюируемого к конкретной общеобразовательной организации из г. Ростова-на-Дону, а также отсутствие иных упоминаний о личности опрошенного. Поэтому в диссертационном тексте интервьюированные фигурируют под следующими обозначениями: НРШ-1, НРШ-2, СРШ-1, СРШ-2, ВРШ-1, ВРШ-2 (т. е. «руководитель низкорейтинговой школы, находящейся на верхней границе низкорейтингового кластера», «руководитель низкорейтинговой школы, находящейся на нижней границе низкорейтингового кластера», «руководитель среднерейтинговой школы, находящейся на верхней границе среднерейтингового кластера» и далее).

Вопросы для глубинного интервью

1. В современной России общеобразовательная школа все еще остается объектом реформирования. Так последние изменения общего

⁶⁸⁸ Белановский С.А. Репрезентативность качественных опросов // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2023. №1. С. 75.

⁶⁸⁹ Там же. С. 80–81.

⁶⁹⁰ Malterud K., Siersma V.D., Guassora A.D. Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power, *Qualitative Health Research*, vol. 26, no. 13, 2016. P. 1754.

образования коснулись повышения единообразия учебных пособий, введения новых предметов, изменения часов на преподавание некоторых дисциплин и не только. Притом необходимость преобразований реформаторы в основном обосновывают целью повысить качество школьного образования.

А как бы Вы сами определили, что такое качество образования? Каким образом его можно (если вообще можно) измерить?

2. Тем не менее различные уровни общего образования предполагают отличные друг от друга задачи, разные учебные и воспитательные ориентиры.

Можете ли Вы в связи с этим 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. Работа директором общеобразовательной школы предполагает выполнение внушительного перечня задач образовательного, воспитательного, финансового и иного характера.

Как бы Вы сформулировали главную цель в руководстве школой, которая достигается через решение перечисленных задач?

Могли бы Вы уточнить ее применительно к среднему общеобразовательному звену?

4. В прошлогоднем постановлении Правительства о перечне оценочных процедур для определения качества образования в школах особое место отводится ВПР (всероссийским проверочным работам). Притом последние вызывают неоднозначные реакции как у учительской, так и у родительской общественности.

Как Вы сами полагаете, есть ли необходимость в таком инструменте для измерения качества образования?

Какие слабые и (или) сильные стороны Вы можете указать для ВПР?

5. Старшие классы и достижения старшеклассников во многом представляют итог всей образовательной деятельности школы. Притом руководство общеобразовательного учреждения вправе само решать, какими будут вступительные испытания в десятый и одиннадцатый классы. Они могут либо способствовать максимальному поступлению «своих» девятиклассников, либо отбору наиболее способных для предвузовской подготовки.

Как бы Вы сформулировали целевой характер вступительных испытаний в старшие классы Вашей школы?

Можете ли Вы кратко охарактеризовать образовательную миссию (основную задачу, цель) средней общеобразовательной школы?

Согласились бы Вы с такой формулировкой этой миссии: «основным назначением старшей школы является подготовка к поступлению в выбранный вуз»?

6. Подготовительные курсы к сдаче ЕГЭ сегодня представляют целую индустрию. Существует много онлайн- и офлайн-организаций частного характера, которые предоставляют подобные услуги.

Как Вы относитесь к деятельности и продукту этих компаний?

В Вашей школе проводятся платные курсы по подготовке к сдаче ЕГЭ?

Если да, то насколько значимой строкой дохода они являются?

7. Во многом даже не сами школьники, а их родители представляют сегодня «потребителя» и «заказчика» образовательного процесса в школах. Поэтому в правовом поле предусмотрена возможность соучастия в управлении школьными учреждениями.

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. Не только в образовательной, но и в других сферах жизни растет роль рейтингов организаций. В общем образовании применяются собственные рейтинговые механизмы, обычно именуемые мотивирующими мониторингами.

Как Вы считаете, для кого и для чего могут быть полезны такие рейтинги?

Какую роль в организации управления Вашей школой играет мотивирующий мониторинг?

Какие проблемы в рейтинговании школьных организаций Вы бы могли выделить?

9. Регулярно в СМИ, во властных учреждениях и не только отмечаются те или иные проблемы в школьном образовании, сказывающиеся на снижении качества образования.

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?

Приложение 4. Транскрипт интервью с руководителем общеобразовательной организации г. Ростова-на-Дону

Данные об информанте: директор одной из низкорейтинговых школ (руководитель НРШ-1) в г. Ростове-на-Дону

Обозначения (сокращения) в транскрипте: И-1 – исследователь (интервьюер), И-2 – информант (интервьюируемый директор НРШ-1).

И-1: Спасибо, что согласились принять участие в исследовании.

И-2: Да без проблем, но не знаю, насколько я смогу быть полезным.

И-1: Моя исследовательская работа посвящена вопросам образовательного качества в школах как организациях, реализующих среднее общее образование, и инструментам оценки качества обучения и воспитания, то есть ВПР и так далее. Но прежде всего хочется узнать, как Вы сами, для себя, определяете, что такое качество образования?

И-2: Если тезисно и коротко, то это показатель, наверное, уровня подготовленности выпускников в целом; показатель уровня знаний того или иного учащегося, который обучается в школе: ведь даже выпускников – не очень корректно сказать.

И-1: А подготовленности к чему? Просто освоенность знаний?

И-2: Знания по тем или иным предметным областям, которые в школе проходит ученик.

И-1: Мне часто говорили другие директора, что это такая степень конкурентоспособности, которую ученик получает.

И-2: Образовательного учреждения или именно учащегося?

И-1: Именно учащегося.

И-2: Отчасти да, тоже могу с этим согласиться.

И-1: Если переходить к различным инструментам по оценке качества, сейчас, допустим, по последнему постановлению правительства, особым инструментом становится ВПР; притом уже не только в школах, но и в колледжах. Как Вы считаете, насколько это объективный инструмент?

И-2: Я считаю, что это вообще не объективный инструмент. Я же могу открыто говорить, да?

И-1: Разумеется.

И-2: Говоря открыто, все образовательные учреждения, которые используют такую систему оценивания, они проводят это не совсем объективно с точки зрения понимания реального уровня обученности, реального уровня знаний детей. То есть дети пишут работы на одни результаты, потом эти работы могут корректироваться.

И-1: Я тоже работал в школе, поэтому понимаю, о чем Вы.

И-2: Мы, конечно же, в школе у себя стараемся реальную картину понять. Я думаю, что многие директора и многие школы таким образом работают. Реальную картину для себя мы понимаем, и мы ее используем для

внутренней работы. Но показатель на уровне федерации или муниципалитета – это совсем иной показатель в отличие от того, что есть реально в школе. Я не знаю, насколько можно говорить об объективности, если у нас показатели, которые мы все видим, публичные, они не соответствуют реальности. Поэтому частично ВПР может быть эффективен, потому что для внутренней работы мы это все-таки используем. И мы понимаем, что если у нас, условно, 50 двоек на две параллели, то это очень много, и мы понимаем, что нам нужно подкорректировать и так далее. А те показатели, которые мы отдаем для пользования выше, это совсем иные показатели, которые не соответствуют реальности. Поэтому если из 100% брать, то я бы 30% отдал на то, что это действительно нужно, это можно использовать в работе; а 70% на то, что, наверное, требует корректировки и требует какого-то совершенствования в этих подходах.

И-1: А что, как Вы думаете, можно назвать самой главной проблемой у ВПР? Или на какие несколько минусов основных стоит указать, в связи с которыми такой управленческий инструмент все-таки скорее отягощает жизнь, чем упрощает?

И-2: Слушайте, я думаю, что главный минус – это требования вышестоящих органов высоких показателей, которых в реальности быть не может. Нам нужно принять тот факт, что в школах есть проблемы с педагогическими кадрами, которые, скажем, не работают так, как хотелось бы условно современному родителю, не дают тех знаний, которые могут под этот уровень заданий на ВПР ребенка подготовить. Второй факт, который нам нужно принять: у нас не все ученики идеальны, некоторые сложно обучаемые; они не готовы писать эти ВПР. Что они не готовы как с точки зрения знаний, так и с точки зрения психологической писать ВПР. Перед ним, это факт во всех школах, многие учащиеся просто не выходят на учебу, ссылаясь на заболеваемость и так далее. Вот эти несколько фактов, которые по большому объединяются в единую проблему: слишком завышенные требования от органов управления. То есть если бы у нас были реальные требования и мы бы могли в школах показывать реальный показатель на уровне муниципалитетов, мы бы получили объективную картину, приняли бы ее и...

И-1: С ней бы работали бы просто.

И-2: С ней бы работали, да. Но уже не только на уровне школы, а на уровне города, региона и федерации условно.

И-1: Вот Вы, кстати, говорили о требовании высоких показателей. Уточняющий вопрос в связи с этим: а нет вообще такого ощущения, что не просто требуются высокие показатели, а их постоянный рост требуют? То есть как бы нацеливают на то, что вы должны расти постоянно. Может и некуда уже расти, может уже какой-то эталон достигнут. Возможно. Но все наличие роста по показателям притом запрашивают.

И-2: Да-да. И еще знаете, в чем проблема, на мой взгляд: требуют такой динамичный рост, активный. То есть, допустим, мы провели ряд ВПР, и мы еще не успели устранить те проблемы, которые выявили, а нам уже говорят: «ребят, а как вам не хватает года, чтобы это все устранить?». Условно. Поэтому нам нужно, чтобы мы им каждый год еще выше и выше показывали результаты, хотя мы изначальные результаты еще не откорректировали, их не отработали. То есть нам нужно провести ВПР, условно, и потом поработать хотя бы несколько лет на то, чтобы улучшить качество. Через пять лет, допустим, мы могли бы провести повторно и уже понять, какая у нас есть динамика в этом вопросе. То есть очень стремительный запрос на очень стремительное развитие, вот так бы я сказал.

И-1: А вот если немного отойти от темы качества образования, хотя, думаю, не так уж и далеко, вот как бы вы определили лично для себя цель руководителя школьного учреждения? В чем она заключается, может быть, в связке с качеством образования как такая цель выглядит?

И-2: Сложно одну определить, если говорить конкретно о цели. Много задач, скорее, разных есть, связанных с воспитанием, например. Другая из задач – это высокое качество образования. А цель, наверное, это воспитание гармонично развитой личности, которая потом в социуме будет чувствовать себя комфортно, я бы вот так это, наверное, обозначил. То есть всесторонне чтобы он был развит и с точки зрения коммуникации, интеллекта, с точки зрения здоровья и прочего. То есть, вот такую гармоничную личность, которая смогла бы потом в социуме чувствовать себя комфортно, я бы, наверное, так обозначил эту цель, как руководитель.

И-1: А как бы вы уточнили, определили свою роль в отношении старших классов? В чем вообще там основная задача? Десятый и одиннадцатый класс – это просто подготовка к ЕГЭ? Про поступление в вуз? Или это что-то еще? Или это вообще не про другое?

И-2: Я думаю, что в школе... что... что бы мы сделали или что мы делаем? Вопрос в этом заключается?

И-1: Можно ответить и как в реальности дела обстоят, и как должно быть.

И-2: На мой взгляд, наверное, школа должна готовить в принципе их не только к ЕГЭ, а опять же в целом к взрослой жизни, потому что 10-11-е класс это такой период, когда дети из подросткового возраста уже выходят и они на грани со взрослой жизнью. И им нужно не только показывать высокий уровень по отдельным предметам, которые они сдают во время ЕГЭ, но также понимать, как они вообще будут обучаться в вузе, кем они станут в будущем и так далее. То есть там много составляющих, включая профориентацию и опять же та же коммуникация и частично может быть участие в каких-то творческих мероприятиях и прочем. Поэтому у меня мысли такие обобщенные, не просто конкретно ЕГЭ в старших классах цель. Мы должны личность развивать такую, которая будет потом не только знать

русский и математику на определенный балл, а сможет еще и нормально, комфортно чувствовать себя в вузе и в дальнейшем, уже на предприятии, на работе, которую ребенок для себя выберет. И наша задача в школе как раз-таки такого ребенка подготовить.

И-1: То есть вы бы не согласились с суждением о том, что основным назначением старшей школы, 10-х и 11-х классов, является подготовка к поступлению в выбранный вуз.

И-2: Я не знаю, у всех разное мнение, у меня видение вот такое, что не только поступление в вуз. На уровне школы у всех есть профориентация, понятно, что вуз ребенку школа может как-то помочь поступить, ну окей, а если условно он определил для себя этот вуз, будучи не совсем сознательным человеком? Поступил в него и через два курса отчислился, и он не знает дальше, что с этим делать. Нам в школе необходимо много к таким ситуациям подготовить, я считаю.

И-1: А касательно старших классов... Понятно, что множество показателей у школы связано именно с 10-11-и классами. Я бы даже сказал, ключевые такие показатели. И тем не менее, как Вы считаете, должны ли в связи с этим школьные руководители настраивать надежные фильтры для отбора самых, скажем так, обучаемых и успешных выпускников по основному общему образованию для поступления в старшие классы? Как бы Вы могли описать те фильтры, которые есть в Вашей школе? Всех, многих или лишь некоторых детей из собственной школы, в период 9-го класса, Вы с коллегами стараетесь мотивировать поступать на уровень среднего общего образования?

И-2: Фильтр есть. Он есть как на официальном уровне, так и условно на негласном. Как он в реальности работает? У нас в параллели шесть девярых классов. В десятом классе мы набираем два класса, ну максимум вообще в школах по городу там бывает три, ну это там то есть в принципе редкость, наверное, в очень больших школах каких-нибудь бывает и больше, но в основном это два-три класса. Желających поступить в десятый класс, их вот из шести примерно 2,5 ближе к 3. Вот если у нас идет 2,5 класса, то мы стараемся набрать 2, потому что половина, как правило, они, и родители, и дети, 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, это более подходящая сейчас ситуация, нежели поступление в 10-й класс в тех условиях, которые сейчас есть. Имею в виду сдачу ЕГЭ на очень низкий балл и, опять же, после 11-го уже поступление в колледж. То есть мы стараемся их сориентировать, это так; негласно мы с детьми общаемся, в течение года мы их к этому подводим, мы общаемся с родителями, проводим различные собрания и так далее. На официальном уровне у нас есть положение о приеме в 10-й класс. И мы в этом положении зафиксировали, что у нас один профильный класс. Именно один отдельный

профиль конкретный, а еще один универсальный это учебный профиль. И как раз его мы наполняем, он у нас уже потом условно 30 человек, то там нет вакантных мест. Мы не можем уже принять ребенка туда без регистрации, например, по месту школы. Второй профильный класс мы туда набираем исключительно с оценками по профильным и по основным предметам, которые сдаются на ЕГЭ, там, средний балл не ниже четырех. То есть у нас есть такие документы, которые это регламентируют. Условно говоря, если ребенок не закреплен в школе по территории, но у нас обучался в девятом классе, мы его в девятом классе выпустили, дали ему аттестат, а в десятый класс мы его уже не зачисляем, даже если он как бы хочет, но у него низкий и средний балл в аттестате.

И-1: В Вашей школе нет такой политики, что нужно не допустить возникновения универсального класса, потому что другие школы, я там прямо слышал, что «мы стараемся этого не делать», «стараемся, чтобы было два профиля, а универсальное что-то неправильное и вредное», «хуже там будет подготовка для детей, лучше пусть они уйдут в колледж, там готовятся»? Я вот такие позиции знаю.

И-2: Нет, у нас как бы умеренная позиция в этом вопросе; мы стараемся один профильный класс набрать, один универсальный, для того, чтобы есть дети, которые в принципе, мы видим, стремятся к учебе; они в принципе развиты в социальном плане, немножко там условно не дотягивают и еще, допустим, не определились с поступлением. Именно для них мы делаем универсальный учебный профиль, чтобы они за эти два года могли уже определиться конкретно, куда они хотят поступить.

И-1: Возвращаясь к показателям, рейтингам, рейтингованию школ: насколько рейтинги, как и ВПР, объективны, насколько они вообще нужны; нужна ли эта конкуренция между школами, которая как бы предполагается в рамках этого рейтингования?

И-2: На мой взгляд рейтинг в целом нужен, но он должен быть более объективным, максимально прозрачным и упрощенным. То есть на уровне нашего города сейчас есть рейтинг, но лично я считаю, что даже вникнув в этот рейтинг, ты не понимаешь вообще, кто какую позицию занял и почему. Там есть такие мероприятия, которые абсолютно непрозрачные. Ты не понимаешь, как кто-то где-то поучаствовал в каком-то федеральном проекте; ты не понимаешь, сколько он получил за это баллов и так далее. Хотя вроде стараются его расписать подробно, но очень сложно разобраться и очень часто рейтинг завязан на как бы индивидуальных показателях, стартовых показателях, назовем их так, у школ. Условно: может быть маленькая школа на окраине города с контингентом детей, сложных подростков и прочих. И эта школа обречена на низкий рейтинг. Преуспеть ей будет очень сложным делом. Или, возьмем прямо противоположный случай. Например, какая-то маленькая школа в центре с математическим уклоном, со строгим отбором детей в профильные классы и так далее, есть

те проекты, которые связаны с тем профилем, который в этой школе реализуется, эта школа точно будет в первой десятке на протяжении многих лет. У меня есть конкретные примеры, это маленькая гимназия, которая в принципе не занимается углубленно, скажем так, проектами по воспитательной работе, по типу «Юнармии». Не занимается она усиленно и театром, и прочим: они вообще в этом не участвуют. Они работают только на олимпиады по французскому языку. То есть, у них есть преподаватели, которые этим занимаются, к ним приходят дети, которым это интересно, и они на уровне федерации могут в этих олимпиадах давать, условно, трех-четырёх призеров или еще одного победителя. Им этого достаточно для того, чтобы не просто в у них в пятерке каждый год в рейтинге, хотя они там больше, по сути, как бы ничего не делают такого особо. При этом по ЕГЭ у них показатель плюс-минус, как и у всех, и все остальные показатели тоже такие же. Так что рейтинг, с одной стороны, непрозрачный, с другой стороны, он какой-то необъективный, с третьей стороны, есть позиции, за которые дают слишком много баллов, например, олимпиады. Но есть и позиции, которые требуют большой работы, но за них дают мало баллов. К вопросу о том, нужен он или не нужен, лично я считаю, что он нужен. Ведь, с одной стороны, всегда должна быть конкуренция, даже педагоги в школе работают, и то, на мой взгляд, должна быть конкуренция между ними. С другой же стороны, на сегодняшний день рейтинг настолько не объективен, что, я считаю, его можно и убрать.

И-1: Можно ли сказать, что эти инструменты, которые направлены либо на измерение качества образования, либо на его повышение по типу ВПР, рейтингов и т. д., скорее снижают качество образования, потому что на них растрачиваются ресурсы? Особенно у школы внизу или в середине рейтинга, ведь они стараются подняться вверх, но это слишком много ресурсов, которые можно было бы направить на воспитательную работу больше, на образовательную, и ввиду этого происходит только снижение на самом деле качества, хотя может быть показатели растут в целом; может ли такое быть?

И-2: Очень хороший вопрос, у меня двоякие мысли на этот счет. Я, честно сказать, в один промежуток времени своей карьеры, действительно думал, что эти все рейтинги, эти показатели, они снижают реальный уровень подготовки детей, но на сегодня я считаю, что все-таки они не снижают, но они и не прибавляют уровня на долгой дистанции. Но за счет того, что у нас слишком высокий запрос, все равно все стремятся к тому, чтобы под этот запрос подстроиться. Другой вопрос, что это не получается, но тем не менее что-то делается для того, чтобы достигнуть этой вершины. Если говорить конкретно про рейтинг школ, так или иначе, даже те школы, у которых нет возможности как-то подняться в рейтинге, условно она на 85-м месте, и руководитель школы, и коллектив этой школы будут стараться быть не 85-ми, а условно 80-ми. Получится или нет это вопрос уже другой, но старания

к этому безусловно будут. Наверное, как-то это конкретно школу будет развивать. В общем-то, я думаю, что снижения нет, но прибавления показателей тоже не повышают качество образования. Может быть, стагнация или невысокий уровень развития как бы есть, скорее.

И-1: Уже последний вопрос и не буду задерживать Вас. Наверное, вот самый главный вопрос, да, по поводу качества образования. Какие есть основные негативные факторы, которые влияют на качество образования? Имеется в виду не только в Вашей школе, а вообще влияют на низкое качество образования во всех школах в целом, на его снижение или неповышение для старших классов прежде всего.

И-2: В глобальном плане, если взять, я считаю, что это, прежде всего, низкое финансирование сферы образования в глобальном плане. Потому что от этого все начинается. У нас нет педагогов, у нас между педагогами нет внутренней конкуренции, потому что в принципе в школах сейчас есть те специальности, на которые просто директор готов взять любого человека, который хоть мало-мальски знает предмет. Если бы было высокое финансирование и у педагогов были высокие зарплаты, я думаю, что эта ситуация немножко бы улучшалась, потому что создавались бы конкуренции, очень мало было бы вакансий и так далее и тому подобное. Соответственно, качество подготовки самих педагогов в первую очередь, оно было бы выше, соответственно, эти педагоги могли бы лучше готовить наших детей. Я бы, наверное, так обозначил основную одну проблему. А там на самом деле их очень много, и они могут быть связаны еще и в целом с обществом, отношением к школе и т. д.

И-1: Ну и получается преодоление основного груза, который мешает повышать качество образования, это все-таки изменение финансирования, самое главное, верно?

И-2: Я думаю, что основа – да, еще и от статуса педагога многое зависит. Сейчас общество понимает, что если человек работает учителем, то скорее всего это человек с низким доходом, Это человек, который, как у нас считается, если он поступил в педагогический, то есть он больше никуда не смог.

И-1: Да, не реализовался, в конечном счете.

И-2: Да, то есть были бы высокие зарплаты, был бы спрос и на поступление в вузы педагогические и так далее, и так далее.

И-1: Ну и последние два вопроса, думаю, можно их уже сразу в паре задать. Вот первое, как Вы полагаете, насколько должно быть активным участие родителей в жизни школы, в со-управлении школой, школьными делами? Ну и второе о платных услугах; вот насколько они в Вашей школе помогают, насколько Вы считаете в принципе они должны быть развиты, не развиваться или что с ними должно происходить?

И-2: Касательно родителей, тут должно быть умеренное участие. Я когда пришел в школу, руководителем молодым, я считал, что слушайте,

блин, давайте родителей привлекать, почему нет; давайте все, все кто хочет, у кого есть какие-то идеи, инициативы и так далее. Потом я понял, что вот этот подход, он должен еще как бы дорабатываться, потому что не у всех есть адекватное видение этой ситуации; бывают родители, которые приходят и у них абсолютно другое видение, абсолютно другое понимание работы школы, и люди, которые не знают основ педагогики, основ детской психологии, могут прийти сейчас в школу и сказать, что педагог неправильно воспитывает ребенка. Вот в этом вопросе конкретно, когда речь касается образовательного подхода к детям, вот здесь родителей нужно немножко ограничивать, на мой взгляд. А все, что касается каких-то параллельно идущих с образовательным процессом мероприятий, здесь, наоборот, родителей нужно вовлекать более активно, потому что сейчас родители хотят в этом участвовать; сейчас у родителей есть свежие и классные идеи, вот, эти идеи нужно поддерживать, но естественно это должно все проходить через фильтр такого профессионального подхода. То есть обязательно педагоги школы должны понимать, что может навредить, а что наоборот пойдет на пользу. Касательно платных и образовательных услуг, ну, если уж говорить о той проблеме, которую я обозначил как основную, да, потому что сейчас финансирование очень низкое в сфере образования, Поэтому и качество образования низкое. Как раз-таки платные образовательные услуги они помогают нам немножко это качество повысить, потому что педагог у которого там невысокая зарплата может себе взять несколько там групп платных и на уровне школы официально эти занятия проводить. Это большой плюс и для родителей, то есть родитель не просто отправил к кому-то, к какому-то учителю, который живет где-то в квартире на девятом этаже, своего ребенка, старшеклассника, готовится к ОГЭ и ЕГЭ; он отправил его в свою же школу, у него есть документ, у него есть договор, он понимает и он более спокоен, что это нормальный профессионал и так далее. И это, конечно, большой плюс школе, потому что за счет платных образовательных услуг мы можем нашу школу как-то развивать и поддерживать, в том числе, и педагогов.

И-1: Хорошо, спасибо. Вопросы закончились. Интересный, по-моему, был у нас диалог.

И-2: Вам спасибо, я не знаю, у меня параллельно еще ряд проектов, мероприятий, где-то что-то заговариваться мог, но я думаю, что частично хотя бы что-то, если у вас получится взять для диссертации, я буду очень рад!

Приложение 5. Программа прикладного социологического исследования, проведенного методом массового социологического опроса (среди учителей старших классов)

Программа массового социологического опроса учительского сообщества г. Ростова-на-Дону на тему: «Результативность управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного городе»

Цель исследования: установить наличие или отсутствие согласия учителей старших классов г. Ростова-на-Дону касательно полезности и ресурсной обеспеченности управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города посредством применения менеджеристской модели управления.

Объект исследования: учителя старших (10-х и 11-х) классов г. Ростова-на-Дону.

Предмет исследования: представления учительского сообщества, преподающих в старших классах в общеобразовательных организациях г. Ростова-на-Дону, о полезности и ресурсной обеспеченности при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города посредством применения менеджеристской модели управления.

Ключевые задачи:

1. Выявить наличие или отсутствие согласия с полезностью для учебно-воспитательного процесса управленческих инструментов из менеджеристской модели управления в выбранном институте.

2. Установить степень ресурсной обеспеченности временем для достижения целей учебно-воспитательного процесса посредством применения менеджеристской модели управления в выбранном институте.

Метод исследования: массовый социологический опрос в форме онлайн-анкетирования.

Эмпирические индикаторы:

1. Полезность управленческих инструментов из менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

2. Обеспеченность временным ресурсом посредством менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

Таблица П 5.1. – Представленность эмпирических индикаторов и задач исследования в анкете массового опроса для учительского сообщества

Задачи	Индикаторы	Тип шкалы измерения	Номер вопроса в анкете
<i>1. Полезность управленческих инструментов из менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города.</i>	Профессиональное целеполагание	Номинальная	1
	Согласованность профессионального целеполагания с коллегами	Ранговая	2
	Согласованность профессионального целеполагания с администрацией школы	Ранговая	3
	Информированность о целеполагании администрации школы	Ранговая	4
	Обсуждение результатов ГИА на педсоветах	Ранговая	5
	Обсуждение результатов ВПР на педсоветах	Ранговая	6
	Значимость результатов ГИА для профессиональной автономии	Ранговая	7
	Значимость результатов ВПР для профессиональной автономии	Ранговая	8
	Участие в конкурсах	Ранговая	11
	Обсуждение рейтинга школ на педсоветах	Ранговая	13
	Обсуждение проблем средней	Номинальная	16

Задачи	Индикаторы	Тип шкалы измерения	Номер вопроса в анкете
	общеобразовательной школы крупного города как организации на педсоветах Понимание понятия «качество образования» Оценивание качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города Способы повышения качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города	Номинальная Ранговая Номинальная	17 18 20
<i>2. Обеспеченность временным ресурсом посредством менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города.</i>	Воздействие на качество образования работы по подготовке к ГИА Воздействие на качество образования работы по подготовке к ВПР Воздействие на качество образования участия в конкурсах Воздействие на качество образования результатов школьного рейтинга Вовлеченность в предоставление платных образовательных услуг	Ранговая Ранговая Ранговая Ранговая Ранговая	9 10 12 14 15

Задачи	Индикаторы	Тип шкалы измерения	Номер вопроса в анкете
	Факторы воздействия на качество образования в средней общеобразовательной школе крупного города	Номинальная	19

Выборка исследования:

1. Генеральная совокупность: 1600 человек.
2. Выборочная совокупность: 636 респондентов.
3. Тип выборки: случайная, квотная.
4. Обоснование выборки:

Исследование проводилось среди педагогических коллективов из 32 общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону. Репрезентативность массового опроса в форме онлайн-анкетирования достигалась посредством сочетания случайной выборки (с помощью генератора случайных чисел)⁶⁹¹ и выборки квотной (с помощью достижения пропорциональности по критерию преподаваемого респондентом учебного предмета), произведенных последовательно в два этапа (сначала случайная, затем квотная).

Предварительно, посредством аналитическо-информационного, организационного и экспертного сопровождения со стороны Управления образования г. Ростова-на-Дону, удалось установить данные о приблизительных объемах для генеральной совокупности. А именно: с учетом отсутствия данных по общему количеству учителей, работающих именно в старших классах (10-х и 11-х, т. е. в мезо-институте средней школы), при расчетах и оценке полученных результатов специалистами Управления образования г. Ростова-на-Дону, получился объем в 1600 практикующих педагогов. Подобное число получено следующим образом: $16 \cdot 100 = 1600$. Притом 16 – количество учебных, базовых и профильных, предметов в средней общеобразовательной школе крупного города⁶⁹²; 100 – округленное количество общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону, которые реализуют программы среднего общего образования (т. е. организационно, в образовательной деятельности, реализуют мезо-институт средней общеобразовательной школы крупного города). «Округленное» в связи с количественным варьированием школьных учреждений, попадающих в общегородской рейтинг Управления образования г. Ростова-

⁶⁹¹ Рандомайзер для чисел и данных, выбор победителей. Режим доступа: <https://randomus.ru/> (Дата обращения: 01.06.2026).

⁶⁹² Ячина Е. Для 10-11 классов утврдят новый стандарт: не меньше 13 предметов и углубленное изучение. Режим доступа: <https://postupi.online/journal/novosti-obrazovaniya/dlya-10-11-klassov-utverdyat-noviy-standart-ne-menshe-13-predmetov-i-uglublyonnoye-izucheniye/> (Дата обращения: 01.06.2026).

на-Дону; «выпадение» школьных организаций связано с тем, что не набирается контингент в старшие классы, которые и обеспечивают рейтинговыми баллами общеобразовательные организации.

Специалисты Управления образования г. Ростова-на-Дону⁶⁹³, посредством административного содействия которых осуществлялась рассылка онлайн-анкет массового социологического опроса, предварительно обозначили возможность обеспечить доступ к приблизительно 600 респондентам (в итоге удалось $n = 636$) из среды учителей старших классов (т. е. выход на сплошной опрос представителей педагогических коллективов, работающих со старшеклассниками, из 30 городских школ). Подобная эмпирическая возможность обеспечила потенциал для снижения предельной ошибки выборки со стандартной⁶⁹⁴ от $\pm 5\%$ до $\pm 3,9\%$. Подобное значение обосновывается следующим образом⁶⁹⁵:

$$\delta = \pm t \sqrt{\frac{p \times q}{n}}$$

При n (объем выборочной совокупности) = 600, $p = 0,5$, $q = 0,5$, t (коэффициент для доверительной вероятности = 95%) = 1,96, выходит:

$$\delta = \pm 1,96 \sqrt{\frac{0,5 \times 0,5}{636}} = \pm 1,96 \sqrt{\frac{0,25}{636}} = \pm 1,96 \times 0,0198 = \pm 3,89 \approx \pm 3,9$$

Таким образом, при генеральной совокупности = 1600 человек и реализованной выборочной совокупности = 636 респондентов предельное отклонение выборочных результатов составляет около $\pm 3,9\%$ при доверительной вероятности 95%. Полученное значение не превышает принятого в прикладных социологических исследованиях порога $\pm 5\%$, что позволяет рассматривать полученный объем выборочной совокупности как достаточный для решения задач исследования. Тем не менее данная формула не включает поправку на конечную генеральную совокупность и потому дает консервативную оценку ошибки. С учетом того, что генеральная совокупность составляет 1600 человек, фактическое предельное отклонение при использовании поправки на конечную совокупность будет ниже. Следовательно, реализованный объем выборки не превышает допустимого порога ошибки $\pm 5\%$ и может рассматриваться как достаточный для решения задач исследования.

Выборка производилась в два этапа.

На первом этапе посредством Управления образования г. Ростова-на-Дону электронная анкета для прохождения массового опроса рассылалась через школьные администрации учителям из 30 общеобразовательных

⁶⁹³ Прежде всего выражаем благодарность за экспертное и организационное сопровождение Распеваловой М.В.

⁶⁹⁴ Чуриков А.В. Основы построения выборки для социологических исследований. М.: Институт фонда «Общественное мнение», 2020. С. 41.

⁶⁹⁵ Лукичев П.Н. Социологические методы анализа в конфликтологии. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2023. С. 35.

учреждений (по четыре школы на каждый из восьми внутригородских районов). Для формирования случайности на данном этапе использовался генератор случайных чисел: школы из актуальной рейтинговой таблицы, составленной Управлением образованием г. Ростова-на-Дону, по номерам помещались в генератор для случайного отбора тридцати чисел (т. е. случайно отобранных тридцати общеобразовательных организаций, по четыре из каждого внутригородского района г. Ростова-на-Дону). В конечном счете число 30 было увеличено 32, чтобы дополнительно обеспечить более равную представленность школ по внутригородским районам. После описанного формирования выборки по принципу случайности через администрации выбранных общеобразовательных организаций отправлялись электронные анкеты для прохождения массового социологического опроса учителями старших классов.

На втором этапе происходило отслеживание квотных пропорций между принявшими участие в анкетировании учителями по критерию (квоте) в виде преподаваемой дисциплины. Всего в онлайн-анкетировании участвовали 636 респондентов. Учебные дисциплины для организации квотной выборки были разделены на следующие категории: русский язык; математика; естественно-научные предметы (т. е. физика, химия и др.); общественно-научные предметы (т. е. обществознание, история и др.); гуманитарные предметы (т. е. литература, иностранный язык и др.); другие предметы. Онлайн-анкетирование было остановлено в момент достижения пропорционального равенства в долях между представителями всех указанных преподаваемых дисциплин.

Учитывая результаты опроса по таким характеристикам респондентов, как профессиональный стаж (78,3% – более десяти лет) и освоенный образовательный уровень (98,9% – законченное высшее), можно утверждать о реализованной выборке следующее: опрошенные составляют достаточно однородную (по образованию и рабочему опыту) социальную группу.

Таблица П 5.2. – Обоснование формирования выборки

Критерий отбора респондентов (преподаваемая дисциплина)	Пропорциональный процент, достигнутый в выборочной совокупности
Математика	18,4% (114 чел.)
Русский язык	19,3% (120 чел.)
Естественно-научные предметы (т. е. физика, химия и др.).	19,8% (123 чел.)
Общественно-научные предметы (т. е. обществознание, история и др.)	19,2% (119 чел.)
Гуманитарные предметы (т. е. литература, иностраный язык и др.)	17,4% (108 чел.)
Другие предметы	6,0% (37 чел.)

Приложение 6. Анкета для массового опроса учителей старших классов г. Ростова-на-Дону

1. Что Вы считаете основной целью в работе педагога со старшими классами (10-11-е классы)? Выберите не более двух вариантов ответа.

- 1) Удовлетворение образовательных запросов обучающихся и их родителей, включая подготовку к сдаче ЕГЭ;
- 2) Дальнейшее формирование личности обучающегося, развитие в нем интереса к познанию и способностей учебной и профессиональной деятельности;
- 3) Поддержание, восстановление и дополнение знаний, умений и навыков обучающихся, полученных ими за предыдущие годы обучения;
- 4) Подготовка обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору;
- 5) Затрудняюсь ответить.

2. Разделяют ли выбранные Вами цели работы учителем в старших классах Ваши коллеги? Выберите не более одного варианта ответа.

- 1) Да, многие учителя согласны со мной и соотносят свою педагогическую деятельность с этими целями;
- 2) Да, многие учителя разделяют мои цели, но их работа в старших классах по ряду причин не может полностью строиться на них;
- 3) Нет, лишь некоторые учителя согласны с моими целями и реализуют их в своей педагогической работе;
- 4) Нет, никто или почти никто не разделяет моих взглядов на цели работы в старших классах;
- 5) Затрудняюсь ответить;
- 6) Другое:

3. Совпадают ли задачи администрации Вашей школы с теми целями, которые Вы избрали для работы со старшими классами? Выберите не более одного варианта ответа.

- 1) Нет, не совпадают;
- 2) Да, совпадают;
- 3) Совпадают, но частично;
- 4) Затрудняюсь ответить.

4. Администрация Вашей школы информирует Вас о тех образовательно-воспитательных целях, которые считает приоритетными задачами при работе со старшими классами? Выберите не более двух вариантов ответа.

1) Да, администрация регулярно сообщает о том, что она считает такими приоритетными задачами;

2) Да, администрация не только информирует учителей о таких задачах, но и старается направлять нашу педагогическую деятельность в соответствии с ними;

3) Нет, администрация достаточно редко и слишком обобщенно говорит о своих приоритетных целях и задачах при работе со старшими классами;

4) Нет, администрация оставляет за учителем выбор образовательно-воспитательных целей при работе со старшими классами;

5) Затрудняюсь ответить;

6) Другое:

5. В Вашей школе администрация выносит на обсуждение во время педсоветов и совещаний результаты ЕГЭ и ОГЭ? Выберите не более одного варианта ответа.

1) Да, обсуждение результатов ГИА – одна из основных тем во время проведения педсоветов и совещаний;

2) Да, но это тема одна из многих и не самая главная;

3) Нет, результаты ГИА обсуждаются крайне редко или вообще не обсуждаются;

4) Другое:

6. В Вашей школе администрация выносит на обсуждение во время педсоветов и совещаний результаты ВПР? Выберите более одного варианта ответа.

1) Да, обсуждение результатов ВПР – одна из основных тем во время проведения педсоветов и других совещаний;

2) Да, но это тема одна из многих и не самая главная;

3) Нет, результаты ВПР обсуждаются крайне редко или вообще не обсуждаются;

4) Затрудняюсь ответить;

5) Другое:

7. Влияют ли на Вашу работу со старшими классами итоги педсоветов и совещаний, связанных с обсуждениями результатов ЕГЭ и ОГЭ? Выберите не более одного варианта ответа.

1) Нет, никак не влияют, ведь администрация не старается воздействовать на форму и содержание в работе учителей со старшими классами;

2) Нет, почти не влияют, но администрация дает советы и рекомендации учителям по изменению работы со старшими классами для улучшения итогов экзаменов в следующем году;

3) Да, влияют, ведь администрация настаивает на изменениях в работе учителей со старшими классами для повышения показателей по сданным экзаменам в следующем году;

4) Затрудняюсь ответить;

5) Другое:

8. Влияют ли на Вашу работу со старшими классами итоги педсоветов и совещаний, связанных с результатами ВПР? Выберите не более одного варианта ответа.

1) Нет, никак не влияют, ведь администрация не старается воздействовать на форму и содержание в работе учителей со старшими классами;

2) Нет, почти не влияют, но администрация дает советы и рекомендации учителям по изменению работы со старшими классами для улучшения итогов ВПР в следующем году;

3) Да, влияют, ведь администрация настаивает на изменениях в работе учителей со старшими классами для повышения показателей по проведенным ВПР в следующем году;

4) Затрудняюсь ответить;

5) Другое:

9. Сказывается ли на качестве Ваших уроков в старших классах занятость учащихся при подготовке к ЕГЭ? Выберите не более трех вариантов ответа.

1) Нет, не сказывается, потому что старшеклассники отделяют подготовку к ЕГЭ от присутствия и работы на моих уроках;

2) Нет, не сказывается, ведь я организую учебный процесс так, чтобы сочетать и подготовку к ЕГЭ, и остальные стороны образовательной деятельности;

3) Нет, не сказывается, ведь на моих уроках я и готовлю старшеклассников к ЕГЭ;

4) Да, сказывается, ведь мне приходится заниматься вместо преподавания знаний и навыков по моему предмету натаскиванием учащихся к сдаче ЕГЭ;

5) Да, сказывается, из-за чего некоторые старшеклассники пропускают мои уроки, посещая репетиторов, занимаются подготовкой к экзаменам во время занятий со мной и т. д.;

6) Да, сказывается, из-за чего те старшеклассники, которые не выбрали мой предмет для сдачи ЕГЭ, показывают низкие результаты в учебе, освоении материала и т. д.;

7) Затрудняюсь ответить;

8) Другое:

10. Сказывается ли на качестве Ваших уроков в старших классах занятость учащихся при подготовке к ВПР? Выберите не более двух вариантов ответа.

- 1) Нет, не сказывается, потому что старшеклассники отделяют подготовку к ВПР от присутствия и работы на моих уроках;
- 2) Нет, не сказывается, ведь я организую учебный процесс так, чтобы сочетать и подготовку к ВПР, и остальные стороны образовательной деятельности;
- 3) Нет, не сказывается, ведь на моих уроках я и готовлю старшеклассников к ВПР;
- 4) Да, сказывается, ведь я вынужден вместо обычной работы со старшеклассниками заниматься натаскиванием их для сдачи ВПР;
- 5) Затрудняюсь ответить;
- 6) Другое:

11. Просит ли Вас администрация участвовать в различных профессиональных конкурсах, конференциях и мастер-классах (например, «Учитель года» и т. д.)? Выберите не более двух вариантов ответа.

- 1) Да, администрация предоставляет такие возможности;
- 2) Да, администрация уговаривает участвовать в таких мероприятиях;
- 3) Да, администрация заставляет учителей принимать участие в подобных событиях;
- 4) Нет, администрация не предлагает таких возможностей;
- 5) Затрудняюсь ответить;
- 6) Другое:

12. Каким образом на Вас и качестве Вашей работы в старших классах отражается занятость в подобных конкурсных мероприятиях? Выберите не более трех вариантов ответа.

- 1) Положительно, ведь это повышает мои компетенции, увеличивает мой педагогический опыт, расширяет мои знакомства в учительском сообществе и т. д.;
- 2) Положительно, ведь это на некоторое время освобождает меня от школьной рутины заполнения документов и занятий со старшеклассниками;
- 3) Нейтрально, т. к. участие в разного рода конкурсах не продолжительное и не затруднительное для меня;
- 4) Негативно, потому что подобное участие не приносит никакой пользы, но отнимает много сил и времени, которые можно было бы потратить на работу с детьми, отдых или повышение своих профессиональных навыков и знаний;

5) Негативно, потому что для меня участие в подобных мероприятиях связано со стрессом, психологическом давлением и иными отрицательными состояниями;

6) Затрудняюсь ответить;

7) Другое:

13. Уделяет ли администрация Вашей школы на педсоветах, совещаниях внимание месту школы в рейтингах образовательных организаций города, области и т. д.? Выберите не более двух вариантов ответа.

1) Да, акцентирует на этом внимание, подчеркивая высокую позицию или продвижение в этом списке нашей школы;

2) Да, указывает на необходимость совместной работы по продвижению в этих рейтингах;

3) Да, отмечает слишком низкую позицию или снижение в этом списке нашей школы;

4) Нет, только иногда упоминает об этом;

5) Нет, никогда об этом не слышал;

6) Затрудняюсь ответить;

7) Другое:

14. Отражаются ли на Вашей работе со старшими классами итоги обсуждений и заявлений администрации о рейтингах образовательных организаций? Выберите не более одного варианта ответа.

1) Нет, никак не отражаются;

2) Нет, но нам советуют принимать участие в конкурсах, задействовать в этом школьников, уделять больше внимания подготовке к ЕГЭ и т. д.;

3) Да, потому что нам настоятельно советуют чаще принимать участие в конкурсах, задействовать в этом школьников, уделять больше внимания подготовке к ЕГЭ и т. д.;

4) Затрудняюсь ответить;

5) Другое:

15. Участвуете ли Вы в проведении платных курсов на базе Вашей образовательной организации? Выберите не более трех вариантов ответа.

1) Да, участвую и провожу курсы по подготовке к ЕГЭ;

2) Да, участвую и провожу курсы по дополнительному образованию (кружки и т. д.);

3) Да, участвую, но это моя индивидуальная деятельность с частными учениками, которую администрация разрешает реализовывать в стенах школы;

4) Нет, не участвую;

- 5) Затрудняюсь ответить;
- 6) Другое:

16. Что администрация Вашей школы на педсоветах, совещаниях и т. п. называет основными проблемами, требующими для решения участия всего педагогического коллектива? Выберите любое количество вариантов ответа.

- 1) Низкие результаты ОГЭ и ЕГЭ;
- 2) Низкие результаты ВПР;
- 3) Низкие оценки школьников по некоторым предметам;
- 4) Низкий уровень участия школьников в предметных олимпиадах и социальных, учебных или научных конкурсах;
- 5) Низкий уровень участия школьников в спортивных, патриотических или иных соревнованиях;
- 6) Низкая степень вовлеченности школьников в патриотические организации и объединения;
- 7) Низкая степень вовлеченности школьников в спортивные секции, профильные кружки или иное дополнительное образование на базе вашей школы или других учреждений;
- 8) Недостаточно высокое место вашей школы в общегородском (или другом) рейтинге организаций общего образования;
- 9) Недостаточная заинтересованность школьников и их родителей в дополнительных платных услугах (подготовка к ЕГЭ и т. д.), реализуемых на базе школы;
- 10) Слишком высокая степень нарушения школьной дисциплины и участие в правонарушениях некоторых школьников;
- 11) Низкий уровень и качество участия учителей в различных конкурсных мероприятиях;
- 12) Затрудняюсь ответить;
- 13) Другое:

17. Что Вы понимаете под термином «качество образования»? Выберите любое количество вариантов ответа.

- 1) Высокие отметки учащихся;
- 2) Высокие показатели ОГЭ и ЕГЭ;
- 3) Высокие показатели ВПР;
- 4) Высокий уровень подготовки учителей и эффективная, совместная и творческая работа всего педагогического коллектива;
- 5) Качество образования – это не результаты, но процесс улучшения знаний и навыков учащихся и профессионального роста педагогов;
- 6) Качество образования – это сложное состояние, включающее разные стороны обучения и воспитания в форме выработанных

поколениями учителей эталонов, которое может быть компетентно и профессионально оценено самими педагогами;

7) Затрудняюсь ответить;

8) Другое:

18. Насколько Вы оцените качество образования в старших классах Вашей школы? Выберите не более одного варианта ответа.

1) Крайне низкое;

2) Низкое;

3) Среднее;

4) Хорошее;

5) Весьма высокое;

6) Затрудняюсь ответить.

19. Как вы думаете, что может влиять на недостаточно высокое качество образования в старших классах Вашей школы? Выберите любое количество вариантов ответа.

1) Слишком высокая доля работы учителей с отчетностями (т. е. «бумажная волокита», забюрократизированность);

2) Характер знаний, навыков и способностей детей, пришедших в старшую школу после 9-го класса (т. е. качество основного общего, предыдущего уровня, образования);

3) Задействование школьников и учителей в деятельности, направленной исключительно на достижение показателей и пунктов в отчетностях (т. е. имитационные практики);

4) Уделение слишком большого внимания подготовке к ЕГЭ, в ущерб остальному учебному процессу;

5) Отсутствие здорового и постоянного сотрудничества между учителями, родителями и школьной администрацией;

6) Затрудняюсь ответить;

7) Другое:

20. Как Вы считаете, что может повлиять на рост качества образования в старших классах Вашей школы? Выберите любое количество вариантов ответа.

1) Нормализация взаимоотношений между школьной администрацией, родителями и учителями;

2) Прекращение заикливания на показателях ЕГЭ;

3) Упразднение бессмысленных видов деятельности для школьников и учителей;

4) Повышение качества образования школьников до девятого класса;

5) Сокращение отчетностей для учителей;

6) Затрудняюсь ответить;

7) Другое:

21. Укажите, пожалуйста, ваш стаж педагогической работы:

- 1) До трех лет;
- 2) До пяти лет;
- 3) До десяти лет;
- 4) Более десяти лет.

22. Укажите, пожалуйста, ваш уровень образования:

- 1) Высшее;
- 2) Незаконченное высшее;
- 3) Среднее профессиональное.

23. Укажите, пожалуйста, дисциплину, которую вы преподаете:

- 1) Русский язык;
- 2) Математика;
- 3) Естественно-научные предметы (физика, химия и т. д.);
- 4) Общественно-научные предметы (история, обществознание и т. д.);
- 5) Гуманитарные (литература, иностранные языки и т. д.);
- 6) Другое:

Приложение 7. Программа прикладного социологического исследования, проведенного методом массового опроса (среди родителей старшекласников)

Программа массового социологического опроса родительского сообщества г. Ростова-на-Дону на тему: «Удовлетворенность управлением качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города»

Цель исследования: установить наличие или отсутствие согласия родителей старшекласников г. Ростова-на-Дону касательно полезности и ресурсной обеспеченности управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города посредством применения менеджеристской модели управления.

Объект исследования: родители старшекласников (обучающихся в 10-х и 11-х классах).

Предмет исследования: представления родительства сообщества, чьи дети обучаются в старших классах общеобразовательных организаций г. Ростова-на-Дону, о полезности и ресурсной обеспеченности при управлении качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города посредством применения менеджеристской модели управления.

Ключевые задачи:

1. Выявить наличие или отсутствие согласия с полезностью для учебно-воспитательного процесса управленческих инструментов из менеджеристской модели управления в выбранном институте.

2. Установить степень ресурсной обеспеченности временем для достижения целей учебно-воспитательного процесса посредством применения менеджеристской модели управления в выбранном институте.

Метод исследования: массовый социологический опрос в форме онлайн-анкетирования.

Эмпирические индикаторы:

1. Полезность управленческих инструментов из менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

2. Обеспеченность временным ресурсом посредством менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города.

Таблица П 7.1. – Представленность эмпирических индикаторов и задач исследования в анкете массового опроса для родительского сообщества

Задачи	Индикаторы	Тип шкалы измерения	Номер вопроса в анкете
<i>1. Полезность инструментов из менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города.</i>	Цель освоения среднего общего образования	Номинальная	1
	Реализация целей при получении среднего общего образования	Ранговая	2
	Понимание значения понятия «качество образования»	Номинальная	3
	Оценивание качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города	Ранговая	4
	Вовлеченность в общественное управление школой	Ранговая	9
	Допустимость увеличения вовлеченности в общественное управление школой	Ранговая	10
<i>2. Обеспеченность временным ресурсом посредством менеджеристской модели управления для достижения достаточного качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города.</i>	Факторы воздействия на степень качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города	Номинальная	5
	Способы повышения качества образования в средней общеобразовательной школе крупного города	Номинальная	6
	Допустимость получения	Ранговая	7

Задачи	Индикаторы	Тип шкалы измерения	Номер вопроса в анкете
	дополнительных платных услуг Использование дополнительных платных услуг	Ранговая	8

Выборка исследования:

1. Генеральная совокупность: 5000 человек.
2. Выборочная совокупность: 1299 респондентов.
3. Тип выборки: случайная, квотная.
4. Обоснование выборки:

Исследование проводилось среди родителей старшеклассников из 32 общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону. Репрезентативность массового опроса в форме онлайн-анкетирования достигалась посредством сочетания случайной выборки (с помощью генератора случайных чисел) и выборки квотной (с помощью достижения пропорциональности по критерию нахождения ребенка респондента либо в 10-м, либо 11-м классе: нахождения старшеклассника либо в начале учебно-воспитательного процесса внутри выбранного института, либо в завершении), произведенных последовательно в два этапа (сначала случайная, затем квотная).

Предварительно, посредством аналитическо-информационного, организационного и экспертного сопровождения со стороны Управления образования г. Ростова-на-Дону, удалось установить данные о приблизительных объемах для генеральной совокупности. А именно: с учетом отсутствия данных по общему количеству родителей, чьи дети обучаются именно в старших классах (10-х и 11-х, т. е. в мезо-институте средней школы), при расчетах и оценке полученных результатов специалистами Управления образования г. Ростова-на-Дону, получился объем в 5000 родителей старшеклассников. Подобное число получено следующим образом: $2 \cdot 25 \cdot 100 = 5000$. Притом 2 – демографически естественное число родителей на одного ребенка-старшеклассника; 25 – средняя наполняемость в старших классах обучающимися⁶⁹⁶; 100 – округленное количество общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону, которые реализуют программы среднего общего образования (т. е. организационно, в образовательной деятельности, реализуют мезо-институт средней школы). «Округленное» в связи с количественным варьированием школьных учреждений, попадающих в общегородской рейтинг Управления

⁶⁹⁶ В российских школах средняя наполняемость школьных классов – от 19 до 25 человек. Режим доступа: <https://mel.fm/novosti/8627059-v-rossyskikh-shkolakh-srednyaya-napolnyayemost-shkolnykh-klassov--ot-19-do-25-chelovek> (Дата обращения: 01.06.2026).

образования г. Ростова-на-Дону; «выпадение» школьных организаций связано с тем, что не набирается контингент в старшие классы, которые и обеспечивают рейтинговыми баллами общеобразовательные организации.

Специалисты Управления образования г. Ростова-на-Дону⁶⁹⁷, посредством административного содействия которых осуществлялась рассылка онлайн-анкет массового социологического опроса, предварительно обозначили возможность обеспечить доступ к приблизительно 1300 респондентам (в итоге удалось $n = 1299$) из среды родителей старшекласников (т. е. выход на сплошной опрос представителей родительской общественности старшекласников, обучающихся в 30 городских школах). Подобная эмпирическая возможность обеспечила потенциал для снижения предельной ошибки выборки со стандартной⁶⁹⁸ от $\pm 5\%$ до $\pm 2,7\%$. Подобное значение обосновывается следующим образом⁶⁹⁹:

$$\delta = \pm t \sqrt{\frac{p \times q}{n}}$$

При n (объем выборочной совокупности) = 1299, $p = 0,5$, $q = 0,5$, t (коэффициент для доверительной вероятности = 95%) = 1,96, выходит:

$$\delta = \pm 1,96 \sqrt{\frac{0,5 * 0,5}{1299}} = \pm 1,96 \sqrt{\frac{0,25}{1299}} = \pm 1,96 * 0,0272 = \pm 2,72 \approx \pm 2,7$$

Таким образом, при генеральной совокупности = 5000 человек и реализованной выборочной совокупности = 1299 респондентов предельное отклонение выборочных результатов составляет около $\pm 2,7\%$ при доверительной вероятности 95%. Полученное значение не превышает принятого в прикладных социологических исследованиях порога $\pm 5\%$, что позволяет рассматривать полученный объем выборочной совокупности как достаточный для решения задач исследования. Тем не менее данная формула не включает поправку на конечную генеральную совокупность и потому дает консервативную оценку ошибки. С учетом того, что генеральная совокупность составляет 5000 человек, фактическое предельное отклонение при использовании поправки на конечную совокупность будет ниже. Следовательно, реализованный объем выборки не превышает допустимого порога ошибки $\pm 5\%$ и может рассматриваться как достаточный для решения задач исследования.

Выборка производилась в два этапа.

На первом этапе посредством Управления образования г. Ростова-на-Дону электронная анкета для прохождения массового опроса рассылалась

⁶⁹⁷ Прежде всего выражаем благодарность за экспертное и организационное сопровождение Распеваловой М.В.

⁶⁹⁸ Чуриков А.В. Основы построения выборки для социологических исследований. М.: Институт фонда «Общественное мнение», 2020. С. 41.

⁶⁹⁹ Лукичев П.Н. Социологические методы анализа в конфликтологии. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2023. С. 35.

через школьные администрации в родительские чаты из 30 общеобразовательных школ (по четыре школы на каждый из восьми внутригородских районов). Для формирования случайности на данном этапе использовался генератор случайных чисел: школы из актуальной рейтинговой таблицы, составленной Управлением образования г. Ростова-на-Дону, по номерам помещались в генератор для случайного отбора тридцати чисел (т. е. случайно отобранных тридцати общеобразовательных организаций, по четыре из каждого внутригородского района г. Ростова-на-Дону)⁷⁰⁰. В конечном счете число 30 было увеличено до 32, чтобы дополнительно обеспечить равную представленность школ по внутригородским районам. После описанного формирования выборки по принципу случайности, в администрации из выбранных общеобразовательных организаций отправлялись электронные анкеты для прохождения массового социологического опроса родителям старшеклассников.

На втором этапе происходило отслеживание квотных пропорций между принявшими участие в анкетировании родителями по критерию (квоте) в виде учебного класса в общеобразовательном учреждении из института средней общеобразовательной школы крупного города, в котором обучается ребенок-старшеклассник (либо 10-й, либо 11-й соответственно). Всего в онлайн-анкетировании участвовали 1299 респондентов. Онлайн-анкетирование было остановлено в момент достижения пропорционального равенства в долях между представителями обеих квотных позиций, а также при достижении желаемой выборочной совокупности.

Таблица П 7.2. – Обоснование формирования выборки (квотного этапа)

Критерий отбора респондентов (по учебному классу, в котором получает среднее общее образование ребенок респондента)	Квотный процент, достигнутый в выборке
10-й класс	50,3% (653 чел.)
11-й класс	49,7% (646 чел.)

⁷⁰⁰ Школы для массового социологического опроса и учителей старших классов, и родителей старшеклассников совпадали.

**Приложение 8. Анкета для массового опроса родителей
старшеклассников г. Ростова-на-Дону**

1. Что Вы считаете основной целью обучения детей в старших классах (10-11-х классы)? Выберите не более двух вариантов ответа.

- 1) Подготовка к успешной сдаче ЕГЭ;
- 2) Формирование самостоятельности в ребенке для последующего образования и профессии;
- 3) Повторение и дополнение пройденного ребенком за предыдущие годы обучения;
- 4) Подготовка ребенка к жизни в обществе и самостоятельному жизненному выбору;
- 5) Затрудняюсь ответить;
- 6) Другое:

2. Как Вы полагаете, реализуются ли выбранные выше цели в школе, в которой обучается Ваш ребенок? Выберите не более одного варианта ответа.

- 1) Нет, не реализуются;
- 2) Да, реализуются;
- 3) Реализуются, но частично;
- 4) Затрудняюсь ответить.

3. Что Вы понимаете под «качеством образования»? Выберите любое количество вариантов ответа.

- 1) Высокие предметные оценки детей;
- 2) Высокие показатели ЕГЭ;
- 3) Высокий уровень подготовки учителей и достойная работа педагогического коллектива;
- 4) Это комплексное развитие ребенка, которое может быть зафиксировано только педагогом
- 5) Затрудняюсь ответить;
- 6) Другое:

4. Как Вы оцениваете качество образования в старших классах школы, в которой обучается Ваш ребенок? Выберите не более одного варианта ответа.

- 1) Крайне низкое;
- 2) Низкое;
- 3) Среднее;
- 4) Хорошее;
- 5) Высокое;
- 6) Затрудняюсь ответить.

5. Как Вы думаете, что может влиять на недостаточно высокое качество образования в старших классах школы, где обучается Ваш ребенок? Выберите любое количество вариантов ответа.

- 1) Высокая занятость учителей отчетностями;
- 2) Плохая подготовка в предыдущих классах;
- 3) Задействование детей и учителей в тех видах деятельности, которые не влияют на повышение качества образования (конкурсы, иные мероприятия и т. д.);
- 4) Повышенное внимание подготовке к ЕГЭ в ущерб остальному учебному процессу;
- 5) Отсутствие сотрудничества между учителями, родителями и школьной администрацией;
- 6) Затрудняюсь ответить;
- 7) Другое:

6. Как Вы считаете, что может повлиять на рост качества образования в старших классах школы, в которой учится Ваш ребенок? Выберите любое количество вариантов ответа.

- 1) Нормализация взаимоотношений между школьной администрацией, родителями и учителями;
- 2) Сокращение внимания к результатам ЕГЭ;
- 3) Упразднение бессмысленных видов деятельности для школьников и учителей (различные районные, городские и иные мероприятия, конкурсы и т. д.);
- 4) Повышение качества образования школьников до девятого класса;
- 5) Сокращение отчетностей для учителей;
- 6) Затрудняюсь ответить;
- 7) Другое:

7. Считаете ли Вы необходимым получение дополнительного (платного) образования Вашим ребенком, помимо его основного обучения в старших классах? Выберите любое количество вариантов ответа.

- 1) Да, репетиторы необходимы для успешной сдачи ЕГЭ, потому что в нашей школе недостаточно эффективно готовят к экзаменам;
- 2) Да, репетиторы необходимы в целом для успешной учебы ребенка в школе, чтобы повысить его оценки по основным предметам;
- 3) Да, репетиторы необходимы для получения дополнительных знаний, которые выходят за пределы школьной программы и потребуются в вузе или в иных целях;
- 4) Да, репетиторы необходимы для успешной сдачи ЕГЭ, но в качестве «подстраховки», ведь в нашей школе уделяют внимание подготовке к экзаменам;

- 5) Нет, репетиторы и платные курсы не необходимы моему ребенку;
- 6) Затрудняюсь ответить;
- 7) Другое:

8. Пользуется ли Ваш ребенок в 10-11-х классах услугами репетиторов или иными формами платного дополнительного образования? Выберите любое количество вариантов ответа.

- 1) Да, ходит к репетиторам, которые являются учителями из его школы;
- 2) Да, ходит на платные групповые курсы, организованные на базе школы, где учится мой ребенок;
- 3) Да, ходит к репетиторам или в частные центры вне стен школы;
- 4) Нет, мой ребенок не пользуется такими услугами;
- 5) Затрудняюсь ответить;
- 6) Другое:

9. Вы как родитель принимаете участие в управлении образовательной организацией, в старших классах которой обучается Ваш ребенок? Выберите любое количество вариантов ответа.

- 1) Нет, не участвую;
- 2) Да, участвую в формате родительского комитета (совета родителей) в классе моего ребенка;
- 3) Да, участвую в форме посещения родительских собраний класса и школы;
- 4) Да, участвую внутри школьного самоуправления;
- 5) Затрудняюсь ответить;
- 6) Другое:

10. Вас как родителя устраивает форма и степень вовлеченности в управление школой, где учится Ваш ребенок? Выберите не более двух вариантов ответа.

- 1) Да, вполне устраивает;
- 2) Нет, хотел бы участвовать больше, но не позволяет занятость;
- 3) Нет, хотел бы участвовать больше, но администрация школы не допускает родительскую общественность к увеличению их роли в школьном самоуправлении;
- 4) Нет, хотел бы участвовать меньше;
- 5) Затрудняюсь ответить;
- 6) Другое:

11. Мой ребенок обучается в:

- 1) 10-м классе;
- 2) 11-м классе.

Приложение 9. Гайд для экспертного интервью с представителями администрации организаций высшего образования г. Ростова-на-Дону

Гайд

для проведения экспертного интервью с представителями администрации из высших учебных заведений г. Ростова-на-Дону на тему:

«Следствия для высшего образования от результатов управления качеством образования в средней общеобразовательной школе крупного города»

Цель: выявить степень удовлетворенности в научно-преподавательском и административно-управленческом сообществе стартового состояния обучения (знаний, умений, навыков) и воспитания (ценностно-поведенческих компетенций) абитуриентов, полученных в средней общеобразовательной школе посредством менеджеристской модели управления.

Объект исследования: сообщество научно-педагогических и административных работников в высшем образовании г. Ростова-на-Дону.

Предмет исследования: степень принятия в научно-преподавательском и административно-управленческом сообществе из системы высшего образования стартового состояния знаний, умений, навыков и ценностно-поведенческих компетенций у абитуриентов, полученных в средней общеобразовательной школе крупного города посредством менеджеристской модели управления.

Ключевые задачи:

1. Выявить степень принятия научно-преподавательским сообществом стартового состояния знаний, умений, навыков и ценностно-поведенческих компетенций абитуриентов, полученных после окончания средней общеобразовательной школы крупного города при применении менеджеристской модели управления для управления качеством образования (вопросы 1, 4, 6).

2. Определить специфику отношения научно-преподавательского сообщества к управленческим инструментам из менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города, связанным с учебным процессом и воздействующим на качество обучения (вопросы 2, 3).

3. Определить специфику отношения научно-преподавательского сообщества к управленческим инструментам из менеджеристской модели управления в средней общеобразовательной школе крупного города, связанным с воспитательным процессом и воздействующим на качество воспитания (вопрос 5).

Метод исследования: экспертное структурированное индивидуальное интервью.

Обоснование выборки информантов:

Для проведения экспертного интервью были отобраны по два представителя администрации от трех ведущих вузов г. Ростова-на-Дону (Южного федерального университета, Донского государственного технического университета и Южно-Российского института управления филиала РАНХиГС)⁷⁰¹. Критериями отбора стали не только наличие трудовых отношений с одним из учреждений высшего образования города, но также профессиональный стаж и занимаемая должность:

1. Стаж: от 15 лет в организациях высшего образования и науки, чтобы отобранный информант имел опыт взаимодействия со студентами до образовательных реформ (ЕГЭ, ВПР и т. д.) и после; т. е. чтобы эксперт смог давать обоснованные суждения по качества обучения и воспитания абитуриентов и первокурсников как дореформенного, так и пореформенного периодов.

2. Занимаемая должность: в интересах эмпирического исследования отобрать не просто преподавателей-исследователей, а таких сотрудников вузов, которые имеют возможность «агрегировать» информацию от остального преподавательского коллектива о качестве обучения и воспитания у абитуриентов и первокурсников. Необходимые в исследовательских целях информанты, таким образом, должны обладать как собственным научно-преподавательским опытом, так и аккумулировать опыт от других членов профессионального сообщества в системе высшего образования. Для этого и потребовалось привлечь к исследованию представителей администрации вузов (руководителей образовательных программ, деканов, заведующих кафедрами и т. д.). Именно таких представителей администрации вузов допустимо представить как значимую категорию информантов: вузовские специалисты по приему и адаптации абитуриентов.

Выборка размером со значением $n=6$ обоснована тем, что: (1) информанты из экспертной среды были отобраны среди ведущих вузов г. Ростова-на-Дону (что предполагает наличие высоких фильтров для зачисления абитуриентов и, следовательно, аккумулирование в указанных организациях студентов с высоким качеством образования на «входе»); (2) отобранные носители информации владеют действительно значимой информацией (т. к. административная роль в высшем образовании предполагает и роль преподавательскую, что позволяет избежать ошибки

⁷⁰¹ Волкова Е. Куда поступать в Ростове-на-Дону: тотальный гайд по вузам. Режим доступа: <https://rostovgazeta.ru/news/2025-02-24/kuda-postupat-v-rostove-na-donu-totalnyy-gayd-po-vuzam-5329673> (Дата обращения: 01.06.2026).; Рейтинг лучших вузов России RAEX-100, 2024 год. Режим доступа: https://raex-rr.com/education/russian_universities/top-100_universities/2024/ (Дата обращения: 01.06.2026).; Топ лучших университетов Ростова-на-Дону, рейтинг-2026. Режим доступа: <https://smapse.ru/top-luchshih-universitetov-rostova-na-donu-rejting/> (Дата обращения: 01.06.2026).

выбора исключительно «верхнеуровневых экспертов»)⁷⁰²; (3) информанты отбирались из административного состава вузов, факультетов и кафедр с различными научными направленностями (т. е. при отборе экспертов приоритет отдавался в пользу того, чтобы носители значимой информации обладали знанием о качестве образования и по абитуриентам / студентам естественнонаучного, гуманитарного и социального направлений подготовки). Дополнительным обоснованием для приостановления отбора экспертов для интервьюирования на значении $n=6$ стало итоговое теоретическое насыщение (концепция «теоретического насыщения»)⁷⁰³, полученное при суммировании, обработке и интерпретации ответов от информантов с учетом исходного условия максимально различного опыта кандидатов, отбираемых для интервьюирования кандидатов (концепция «информационной мощности»)⁷⁰⁴. Оба указанных методическо-концептуальных параметра обусловили конечную выборку ($n=6$).

Особенности при представлении результатов исследования:

В ходе получения информированного согласия от информантов для участия в экспертном интервью было оговорено соблюдение анонимности как сокрытия прямых или косвенных указаний о принадлежности конкретного интервьюируемого к одному из трех (ЮФУ, ДГТУ, ЮРИУ РАНХиГС) вузов, а также отсутствие иных упоминаний о личности эксперта. Поэтому в диссертации интервьюированные фигурируют под следующими обозначениями: Э-1, Э-2, Э-3, Э-4, Э-5, Э-6 (т. е. «первый эксперт», «второй эксперт» и далее). При выборке представителей из экспертного сообщества были проинтервьюированы: четверо руководителей образовательных программ (бакалавриата); один декан высшего учебного заведения; один заведующий кафедрой.

Вопросы для экспертного интервью:

1. *Могли бы Вы выделить либо позитивную, либо негативную динамику за последние несколько лет в качестве навыков, умений и знаний, с которыми приходят на первый курс зачисленные абитуриенты?*

2. *ЕГЭ как выпускной экзамен и средство для перехода на уровень высшего образования существует с 2009 года. Как бы Вы оценили, насколько негативно, положительно или нейтрально указанный инструмент*

⁷⁰² См. в: Чернова Ж.В. Методологические аспекты экспертных интервью: подходы, возможности и ограничения // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2023. №5. С. 84.

⁷⁰³ Белановский С.А. Репрезентативность качественных опросов // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2023. №1. С. 80–81.

⁷⁰⁴ Malterud K., Siersma V.D., Guassora A.D. Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power, Qualitative Health Research, vol. 26, no. 13, 2016. P. 1754.

отражается на качестве подготовки новоприбывших студентов с тех пор?

3. Сравнительно недавно, с 2015 года, к инструментарию для промежуточной проверки знаний в школах был введен ВПР (Всероссийская проверочная работа). В прошлом году обозначенное средство оценки качества образования стало обязательным как для старших классов школ, так и для колледжей. *Осведомлены ли Вы об указанном управленческом инструменте? Насколько, как Вы полагаете, он позитивно, негативно или нейтрально отражается на качестве образования поступающих?*

4. Помимо функций обучения, школы выполняют и должны выполнять воспитательную роль в формировании личности ребенка, а затем и личности студента. *Оцениваете ли Вы динамику качества воспитания зачисленных абитуриентов за последнее время скорее как нейтральную, негативную, позитивную?*

5. Для реализации воспитательной роли школьного образования в общеобразовательных организациях проводится больше планово-отчетных мероприятий, участие обучающихся в различных движениях и организациях. *Как Вы полагаете и можете судить, увеличение объема подобных воспитательных форм скорее позитивно, негативно или нейтрально отражается на качестве воспитания детей?*

6. *Какие бы Вы основные проблемы могли перечислить относительно недостаточно высокого качества образования у абитуриентов, непосредственно связанные со школьным образовательным этапом?*

Приложение 10. Транскрипт интервью с представителем администрации из организации высшего образования

Данные об информанте: административный работник и преподаватель организации высшего образования (Э-1, руководитель образовательной программы в одном из трех указанных крупных вузов г. Ростова-на-Дону).

Обозначения (сокращения) в транскрипте: И-1 – исследователь (интервьюер), Э-1 – интервьюируемый эксперт.

И-1: Могли бы Вы охарактеризовать динамику качества образования – и как обучения, и как воспитания – в течение последних десяти лет? На примере поступающих к вам абитуриентов.

Э-1: Если говорить о высшей школе, то, конечно, я бы сказал, что снижение качества знаний, умений и навыков происходит, для меня это тенденция абсолютно четкая и понятная. Но если говорить о «стобалльниках», которые у нас тоже присутствуют, там мы понимаем, что, действительно, да, была хорошая подготовка. Однако это, скорее всего, вложение семьи в ребенка, чем, соответственно, система образования.

И-1: То есть то качество, которое формировала не школа.

Э-1: Да. А так, конечно, нужно говорить о снижении качества, о фрагментарности их знаний, и о том, что надо возвращаться к каким-то началам начал. В том числе, если говорить о социологии, то обществознания школьного совсем не хватает для того, чтобы на высоком уровне можно было всем поступившим абитуриентам прочитать курс. Я бы сказал, что, да, все-таки тенденция негативная.

И-1: А если продолжить обсуждение качества образования со стороны отдельных инструментов в управлении школьной системой. Допустим, возьмем самую известную, самую критикуемую инновацию в управленческом механизме для общего образования – ЕГЭ. Можно ли найти некоторую зависимость или параллель между внедрением такого экзамена и постепенным ухудшением в динамике первоначального качества образования, которое присутствует у первокурсников?

Э-1: Для меня однозначно такая зависимость есть. Потому что все-таки 15 лет я в высшей школе, ну и это поколение, которое ЕГЭ, соответственно, не сдавало. Притом ко мне попали мои первые студенты как раз-таки еще те, кто на специалитет поступали. И они прошли без ЕГЭ, на общих основаниях. А дальше уже попадали студенты именно на бакалавриат, в рамках ЕГЭ. Конечно, для меня это было как две большие разницы, абсолютно различные в подготовке. То есть она более комплексный характер носила. У нас здесь были экзамены по как раз-таки истории, географии и русский язык в виде изложения. И вот, в общем-то, хватало этих компетенций. Хватало той подготовки, которая была в школе, соответственно, у потенциального абитуриента. А здесь были еще наши

внутренние вступительные испытания, так что всех этих фильтров вполне достаточно было для того, чтобы к нам попадали осознанно выбравшие наш вуз и те профессиональные области, которые мы здесь предлагаем. То есть однозначно студентов, интересующихся тем, чем они потом занимаются, приходило больше. А сейчас, конечно, в основном приходят те, для кого бюджетное место, допустим, имеет значение. Либо скидки какие-то, когда они достигают какого-то высокого балла ЕГЭ, но им не хватает чего-то для бюджетного поступления. То есть, уже какие-то инструментальные причины, скажем так, инструментальные ценности.

И-1: Рыночные, в каком-то смысле, можно так сказать?

Э-1: Да, ЕГЭ сформировал вот это рыночное отношение к учебе.

И-1: Если позволите, перейдем к другому управленческому инструменту в школьном образовании, который в потенциале тоже может воздействовать на образовательное качество. С 2015 года появился ВПР, но о нем обычно в высшей школе слышат и говорят реже, чем о ЕГЭ или ОГЭ. ВПР можно описать как оценивание по знаниям, навыкам и умениям в выбранном предмете, по выбору соответствующих инстанций, которое проводится раз в фиксированный период, в том числе в 10-х классах. Можно ли тут какую-то динамику на ухудшение или на улучшение качества образования, начиная с 2015 года где-то, за последние 10 лет, проследить?

Э-1: Для меня вот эта вся реальность существует с того момента, когда у нас состоялся первый набор на программу среднего профессионального образования. И в связи с тем опытом я бы оценил ВПР как нейтральное что-то. То есть никак не влияющее, я бы сказал, ни в сторону улучшения, ни в сторону ухудшения. То есть дети приходят, дети понимают, как это писать, чем можно пользоваться во время написания, и они просто стремятся к формальному результату во время этой процедуры. В общем-то все. Мы понимаем, что все эти процедуры устроены таким образом, чтобы пишущие ВПР достигали успехов в этой области.

И-1: Соответственно, нельзя сказать, что это объективный инструмент? Он скорее просто так выстроен, что в конечном счете приводится к спорным результатам?

Э-1: К успеху приводит, да. Хотя на самом деле мы понимаем потом, что знаний-то маловато. Иногда на этих контрольных, на ВПР, хоть мета-предметную составляющую получается выявить. И мы видим недостатки как раз-таки школьного образования, когда, казалось бы, какие-то элементарные вещи, как озеро Байкал, Царь-пушка, Царь-колокол – это какие-то совершенно неизвестные детям феномены, и нужно там что-то им подсказывать. Конечно, им и подсказывают, и сами они подсказками искусственного интеллекта, интернет-источниками пользуются во время этих процедур.

И-1: Попробуем перейти с Вами от качества обучения к качества воспитания. Школы, даже не по идее, а по законам, да, и по каким-то

неформальным практикам тоже, должны играть значимую воспитательную роль. И вот этот продукт воспитания, скажем так, который есть у поступающих в вузы – что о нем можно сказать касательно динамики воспитательного качества?

Э-1: Ну, конечно, сложно об этом говорить, если взять разрез вот этих движений, «Движения первых» и каких-то ответвлений, потому что практика пока еще не такая продолжительная. Ощущение есть того, что здесь какой-то контрольно-учетный момент присутствует, да, то есть посчитать по головам, отчитаться о том, сколько детей приняли в таком-то мероприятии участие, что выносят дети из этих мероприятий, сложно сказать. Но что-то нравится, что-то объективно оставляет их равнодушными. Но нужно сказать, что воспитательной работой мы в вузе, да и на уровне среднего профессионального образования, продолжаем заниматься. Как ни странно, встать поздороваться, прийти в соответствующем внешнем виде, общаться с преподавателями, с административным персоналом, но во всем на это надо обращать внимание, то есть школа вот не дает такого какого-то осознанного, ответственного гражданина, который в любой среде будет себя адекватно вести во всех случаях, проявлять себя. Так что все равно мы этими моментами продолжаем заниматься. Все блоки воспитания у нас есть, связанные с гражданско-патриотической составляющей, с культурной, и с волонтерской, и со спортивной. Конечно, в вузе есть много возможностей для того, чтобы студенты во все это были вовлечены и не были какими-то забытыми маргиналами. С течением, конечно, времени, скорее на конец какого-то цикла образовательного, они все-таки понимают, что такое наш вуз, какие нормы поведения существуют и какие возможности представляют эти разнообразные движения, в которые вовлечены сегодня наши юные граждане.

И-1: Подытоживая Ваш ответ, можно сказать, что пока слабо виден какой-то шлейф полезности от многих, особенно не так давно появившихся, проектов, по типу «Разговоров о важном».

Э-1: Можно сказать о том, что, наверное, в школе они сталкиваются с такими проектами, но на последующих уровнях они почти уходит. Это фрагментарно присутствует в рамках тех мероприятий, которые есть в планах соответствующих, но чтобы это каждую неделю было, нет, конечно, этого уже нет. И интереса, собственно говоря, у детей к подобному тоже не очень много, их скорее другие какие-то форматы увлекают, но с похожей составляющей.

И-1: Последний вопрос. Сегодня образование школьное, как и вузовское, меняется и реформируется. И если с вузами более-менее видны контуры какого-то будущего, то для школ пока лишь примерные. Со школьным образованием пока скорее больше вопросов и какие-то отдельные точечные инициативы в виде увеличения исторического блока

присутствуют, другие разные вещи. А вот на какие, может быть, Вы могли указать основные проблемы школьного образования, ну и, может быть, даже сказать, какие могут быть исправления потенциальные для этой системы, особенно для старших классов?

Э-1: Для меня, мне кажется, основная проблема – большое количество знаниевого компонента, который, к сожалению, не бывает полезен для этого самого школьника и будущего абитуриента. Знают они много, но часто каких-то вещей, которые можно назвать бесполезными или не очень актуальными для дальнейшего образовательного трека, как сейчас при этом говорили. Мне кажется, вот эти фрагментарность, наполненность, напичканность чем-то не воспитывают системный академический ум. Это какая-то разбросанность в том, что предлагается, и невыстроенность системного мышления. Поэтому им очень сложно начать овладевать академическими дисциплинами. Первый и второй курсы – это действительно непростое время. Они часто даже в каком-то разочаровании находятся, потому что совсем другие требования ко всему – к письменной какой-то работе, к организации самостоятельной работы. Они этому, конечно, не обучены, поэтому, наверное, нам надо начинать с того, что такое академическое письмо, академическое чтение, самостоятельная работа, освоение правильных учебно-методических источников для подготовки.

И-1: То есть, можно сказать, что некий эталон, который даже в законе задан, о том, что уже в старших классах приобретается самостоятельность и возможность системного, самостоятельного изучения материалов, не формируется? В итоге он доделывается и доформируется уже в самом вузе, либо студенты, его не освоившие, отсеиваются?

Э-1: Да, либо формируется, либо не формируется, может быть, репетиторы какие-то это закладывают, но не всегда. Поэтому, конечно, очень заняты два года последних потенциальные абитуриенты, но они заняты не формированием систематического академического ума. Они заняты своими практическими задачами и формируют тот самый экономический, какой-то финансовый подход к обучению.

И-1: Благодарю Вас за ответы!