

ПАМЯТИ ДРУГА

1 мая 2010 г. безвременно ушел из жизни Николай Васильевич Поправко, заведующий кафедрой социологии философского факультета Томского государственного университета. Ему было всего 50 лет.

Это был человек редкого благородства и широты души, удивительно разносторонний как в жизни, так и в сфере своей профессиональной деятельности. Он закончил в 1982 г. исторический факультет ТГУ, в 1990 г. здесь же защитил кандидатскую диссертацию по философии и с октября 1994 г. возглавил и являлся бессменным руководителем кафедры социологии. Рискну утверждать, что такой творческий путь, видимо, типичный для людей, составивших основу современной российской социологии, обусловил формирование ее лучших качеств. Свое яркое воплощение они получили и в профессиональной биографии Николая. Его научные интересы были связаны, в первую очередь, с проблематикой социологии образования, а также истории и методологии социологического знания, хотя и не сводились только к ним. Он являлся автором более 20 работ по социологии образования, в том числе и учебного пособия «Социология образования» (ТГУ, 2003). Под его руководством реализовано более 30 исследовательских проектов по самым разнообразным проблемам региона (занятости и трудоустройства населения, развития малого и среднего бизнеса, культуры и образования и т. д.). И в любой сфере исследовательской деятельности он демонстрировал способность не замыкаться в узкопрофессиональных рамках и широко смотреть на вещи, а именно — учитывать социокультурный и исторический контекст любой рассматриваемой темы. Ну, а это и есть, как представляется, то необходимое условие, что делает научную продукцию интересной и значимой не только для специалистов, но и для широкого слоя интеллектуалов и общественности в целом.

Любой, кто работает в вузовской системе, знает, что научные интересы, как правило, находят свое выражение в деятельности педагогической. Поэтому как преподаватель Николай читал учебные курсы по истории социологии и социологии образования. И здесь также проявилась широта его кругозора. Николай был глубоко убежден, что хорошее социологическое образование невозможно без привлечения специалистов из самых разнообразных сфер социально-гуманитарного знания (философов, историков, лингвистов, экономистов), и как заведующий кафедрой старался по мере возможностей эту стратегию реализовывать. Он всегда был открыт для диалога и считал, что такой подход должен быть необходимой составной частью подготовки специалиста-социолога.

Я редко видел людей, столь искренне увлеченных своим делом и стремившихся увлечь этим окружающих. Я также редко видел людей, столь бескорыстных в своем стремлении оказать поддержку ближним в решении тех или иных проблем. Видимо это притягивало к нему всех, кому доводилось с ним общаться. Как лектор он всегда умел привлечь внимание любой аудитории, и без преувеличений замечу, даже увлечь слушателей. Поэтому

он был любимым преподавателем не только студентов-социологов, но и историков, философов, филологов, психологов университета и всех, кому когда-либо довелось слушать его лекции.

Николай был разносторонним человеком и в жизни. Его интересовала история и археология, рок-музыка, фехтование, монгольская культура. Поэтому он был активным и многолетним участником археологических экспедиций, собирал записи знаменитого регги-певца Боба Марли, поклонником которого стал еще со студенческих времен, неоднократно посещал Монголию в составе научных экспедиций и серьезно изучал монгольский язык, коллекционировал наконечники стрел и увлекался стрельбой из монгольского лука. Причем всему, к чему он обращался, он отдавался всей полнотой души, искреннее, безоглядно, заражая своей увлеченностью и окружающих.

Это был человек благородный и глубоко порядочный, честный и искренний. Общение с ним действительно меняло соприкасавшихся с ним людей. Потому память о нем навсегда сохранится в сердцах всех тех, кто его знал.

В. СЫРОВ,

доктор философских наук, профессор,
зав. кафедрой философии ТГУ

Н.В. ПОПРАВКО

МОДЕЛИ КОНТРАГЕНТНОСТИ ПОЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ЭВРИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Автор анализирует модели и механизмы контрагентного взаимодействия между системой управления российским образованием и полем образования, проблематизировав неоднозначность эффектов его реформирования. Исследуются методологические и эвристические ресурсы выявленных моделей.

Ключевые слова: контрагентность, управленческое воздействие, поле образования, методология, модели и механизмы взаимодействия, ригидность, резистентность, реципрокность, практики.

В предлагаемой статье речь пойдет, как следует из заглавия, о методологических проблемах изучения характера и эффектов управленческого воздействия на систему образования. Но в провокативных целях, а также для большей ясности начнем с отвлеченного примера. А именно: попробуем аналитически определить подходы к объяснению такого феномена, как взятка. Какие варианты здесь возможны? Допустим, можно подойти с точки зрения исторической укорененности

Поправко Николай Васильевич (1959–2010) — кандидат философских наук, доцент.

феномена: тогда мы вспомним систему кормлений, исторический возраст чиновничества и т. д. и т. п. Кроме того, можно рассматривать взятку через призму «совершенства технологий». В этом случае мы будем говорить о развращенных безнаказанностью коррупционерах, которых очень трудно уличить в силу наличия отработанных эффективных способов вымогательства, в результате чего все меры, предпринимаемые обществом и государством, неэффективны. Наконец, возможен также взгляд на взятку как на взаимовыгодный обмен: взяточник «продает» взякодателю простое и быстрое решение его проблем — и обе стороны довольны. Как правило, в качестве объяснительных схем подходят все варианты, но вот разработка мер предупреждения и борьбы с коррупцией требует выбора или, как минимум — приоритетов. А теперь собственно о предмете разговора.

Начнем с очевидностей. Путь системы российского образования отмечен перманентным реформированием в течение уже двух десятилетий. Декларируемые при этом рациональные цели и модели реформы обосновываются по-разному: необходимостью достижения мирового уровня, целями и идеалами «собственного пути», необходимостью преодоления наличных барьеров и др. Конечно, нельзя не отметить и несомненные позитивные сдвиги, как нельзя не упомянуть колоссальный ресурс адаптивности и креативности, продемонстрированный системой образования в 1990-е годы. В частности, тогда высшее образование было одним из немногих социальных институтов, которые не просто выжили, но и прогрессировали на фоне общего институционального коллапса. Однако говорить о системном эффекте этого реформирования вряд ли приходится — при всех очевидных плюсах «местного значения». Какие еще очевидности характеризуют процессы стимулируемой трансформации отечественного образования?

Во-первых, это перманентный характер тотального управленческого воздействия, поскольку ни одно из системных завершений не было анонсировано положительным эффектом от прохождения определенного этапа. Реформы вызывают ощущение постоянной смены «правил игры», затемняющей стратегическую цель и желательные системные эффекты. Не случайно усталость от постоянных нововведений неоднократно отмечалась видными деятелями российской образовательной системы в публичном пространстве.

Во-вторых, это векторный характер реформирования, осуществляемого всецело и исключительно в рамках линейной модели управления: что называется, «строго на юг». С этим можно было бы согласиться, если бы речь шла о системных шагах — введении ЕГЭ, переходе к многоуровневому образованию и др. Но ситуация такова, что и содержательная сторона нововведений монополизирована. Сказанное относится, прежде всего, к публичному пространству: обсуждение тех или иных новаций, даже если оно присутствует в СМИ, осуществляется, как

правило, постфактум. Но главное — сказанное касается когорты заинтересованных профессионалов, когда научное сообщество фактически исключено из зоны влияния на принятие и выполнение управленческих решений. Если говорить о вузах, то достаточно сказать, что ни, скажем, содержание тестов по ЕГЭ, ни тестовые задания проверки остаточных знаний студентов не проходят процедуры обсуждения и оценки научным сообществом. Они анонимны, вузы ставятся перед фактом, — и это при тотальном негативизме профессионального сообщества к большинству нововведений.

В-третьих, налицо осцилляционный характер реформ. Колебания не просто велики; зачастую можно говорить о непоследовательности, разнонаправленности и даже противоречивости организационно-управленческих директив.

В-четвертых, можно констатировать дуальную природу — даже не стратегии, а управленческой парадигмы в целом, в частности, в отношении высшей школы. Она заключается в том, что государство стремится одновременно ужесточить систему централизации и тотального контроля над образованием и переложить на него «материальную ответственность». Коммерциализация высшего образования — общемировая тенденция, и у нас в этом плане многое делается по британскому образцу [14, с. 33–37], но без британской децентрализации. Безресурсное (фактически) управление — тоже очевидность.

Обобщая сказанное, отметим: вряд ли можно говорить о целенаправленной и системной управленческой реформационной политике. Она осуществляется в режиме «ручного управления», оставляет ощущение дискретности, противоречивости, поспешности и конъюнктурности.

В то же время актуальность проблемы соотношения адаптивной и проективной компонент трансформаций в образовании возрастает пропорционально длительности процесса реформирования. Более того, непонятно, какой из источников доминирует даже не в решении, а в провоцировании и эскалации тех проблем, которые характеризуют сегодня российское образование — реформаторская политика или резистентность реалий системы? Ведь обострившиеся на сегодняшний день проблемы — такие как дисфункциональные изменения содержания и направленности образования, углубление функционального разрыва между системой образования и наличными потребностями общества, утрата проективного потенциала, системное снижение качества образования и образованности вообще — не только не решены, они постоянно воспроизводятся. И это лишь одна сторона проблемы. Главная опасность заключается в том, что они дают формальный повод и наличный ресурс пролонгации «реформирования ради реформирования», что называется, «на холостых оборотах». Думается, ни для кого не секрет, что такие практики моментально обрастают финансовым, структурным, кадровым оснащением, нарабатывают лоббистский ресурс.

Это происходит в образовании повсеместно. Контингент — в лице отдельных стейкхолдеров и целых структур — быстро осваивает нововведения, «перерабатывая» их в режим наличных практик с иным содержанием. Очевидно, что такое осваивание предполагает разные механизмы: в частности, это может быть либо адаптация, либо сопротивление, либо обращение в собственную пользу и извлечение выгод. Поэтому акцентуация методологических ориентиров анализа факторов и механизмов, формирующих наличное поле управления образованием, может оказаться бесполезной.

Итак, стратегическая линия предлагаемой статьи — обращение к проблеме методологии. То есть ее целью является не описание положения дел в сфере образования, находящегося под «гнетом» управления, и не критика итогов реформ, а обозначение и обоснование методологических ориентиров их анализа. Поэтому примеры, которые будут приводиться в тексте, не следует рассматривать в качестве аргументов — только как иллюстрации. Тем более что диссонанс между целями и ходом реформирования образования и его наличными эффектами получил достаточно широкое освещение в исследованиях. Их общей чертой является анализ проблемы в терминах «вызов – ответ», то есть в методологическом модусе устойчивости и сопротивляемости системы [7]. Это вполне «работающая» методология, но в то же время достойная дополнительной рефлексии. Обратимся к моделям (и механизмам) указанной сопротивляемости.

Модель «ригидность». Все же анализ моделей и механизмов сопротивляемости логично начать с ригидности. Речь идет о жесткости (косности) как производной от наследия советской образовательной системы. Советская конфигурация образования с очевидностью остается амортизатором, который гасит различной силы колебания, спровоцированные внешним воздействием. Не случайно акцентуация инерционности отечественной системы образования относится ко всем ее уровням и сегментам и является общим местом в исследовательских оценках. Ее «реликты» можно видеть на разных уровнях.

Во-первых, *на уровне устойчивых социокультурных (и ментальных) стереотипов.* Возьмем в качестве примера сложившуюся парадигму преподавания истории в школе. Будучи имперской по своей сути, она построена исключительно по патриотической (в противовес объективистской) схеме. И имперская матрица постоянно воспроизводится, несмотря ни на социетальные сдвиги, ни на перманентную критику, осуществляемую частью научно-педагогического сообщества, ни на конкретные предложения по этому поводу [13].

Во-вторых, ригидность проявляется *на уровне наличных структур,* когда многие элементы системы, при их очевидной архаичности, сохраняются в неизменном виде до сих пор. Далеко ходить не нужно: доминирующая в структуре учебного процесса доля аудиторных занятий в

традиционной форме (лекции – семинары) является официально декларируемым объектом критики реформирования со времени подписания Болонской декларации. Но, как говорится, воз и ныне там. В этом контексте можно рассматривать многие структуры образовательной системы: отделы аспирантуры, научно-исследовательские части (НИЧ) и др.

В-третьих, проявления косности и инертности «советского образца» можно наблюдать *на уровне наличных институций и практик*. Это касается многих сторон образования: габитуализированных техник преподавания и контроля над знаниями учащихся, рутины приема кандидатских экзаменов и т. д. Так, показательный пример дают исследования, посвященные образовательным практикам студентов (на примере Томского госуниверситета). Они выявили преимущественно рутинизированный и архаичный характер обучения студентов, низкую долю в его структуре самостоятельного поиска, инноватики и самоконтроля. Это в полной мере относится и к внеаудиторным образовательным практикам¹. Одновременно выявилась низкая эффективность контроля над знаниями, обусловленная, в числе прочего, прямой невыгодностью для учебного подразделения исключения неуспевающих студентов (особенно платной формы обучения) [10, с. 9].

Модель «резистентность». Другой, более подвижной и распространенной моделью (и механизмом) «ответа» системы на управленческие «вызовы» можно считать резистентность. Причем этот термин в нашем контексте предлагается понимать не в наиболее распространенном и строго этимологическом смысле (как устойчивость к внешнему воздействию), а как активную, «пластичную» сопротивляемость. Это позволит учесть не только степень такой сопротивляемости, но и ее ресурсно-техническую структуру.

Начнем с характера резистентности, а именно с того факта, что управленческие усилия государства в отношении реформы образования наталкиваются на сопротивление уже в виде недовольства и критики. Можно также с известной долей уверенности утверждать, что критика реформ существенно преобладает над апологетикой (при некоторой доле индифферентного отношения участников «поля»). Но

¹ Имеются в виду результаты дипломного исследования студентки, обучающейся по специальности «Социология», ФсФ ТГУ Я.К. Гуськовой «Профессионально-образовательные практики студентов» (2009). Исследование проводилось с 2007 по 2009 гг. Опрашивались студенты со 2 по 5 курс практически всех факультетов ТГУ: полуформализованное интервью (48), анкетирование (379 респондентов); интервью с экспертами (преподаватели со стажем работы от 3 лет и выше, научные руководители студентов-победителей различных конференций, олимпиад, конкурсов, руководители структур, связанных с работой с молодежью (22).

заметим: это латентное сопротивление, далекое даже от публичных деклараций. Зону протеста, несмотря на остроту и фронтальность критики, также можно назвать латентной — это кулуарные разговоры и отчасти «крик души» в интернет [1].

Гораздо более действенным оружием является резистентность среды, воплощенная в механизмах габитуализированных практик «усвоения» вызовов — как адаптивных, так и креативных. Здесь важно понять, что получается «по ходу» и «на выходе», то есть, как это сопротивление опредмечивается на уровне наличных действий и практик? Если среда «не хочет, хотя и молчит», то как она реагирует и действует? Остановимся на некоторых из способов такого реагирования.

А) *Габитуализация через функциональные альтернативы и заменители.* Здесь методологически уместно сослаться на известные концепты Р. Мертона, описывающие трансформации структурно-функциональных рисунков коммуникативно-поведенческих локусов. В этой связи приведем варианты таких трансформаций: *изменения структурного рисунка при сохранении функции и изменения функции при сохранении структурного рисунка* [5, с. 538–561]. Начнем с первого. Известно, что многие на внешний взгляд разумные и прогрессивные директивы зачастую наталкиваются на наличные практики «изменений при сохранении». Так, несколько лет назад министерством были запрещены так называемые репетиционные экзамены — как нарушающие принцип равного доступа к высшему образованию. В ответ структура, уже отработанная, приобретшая функциональную зависимость и инерцию, ответила элементарной сменой вывески, сохранив источник дохода (репетиционные экзамены стали называться «олимпиадами»).

Сказанное относится не только к вектору «государство – образование»: это может происходить и «внутри» системы. Так, в начале 2000-х годов, после короткого «всплеска» демократии, многие вузы стали применять практику выборов ректора (и деканов) на основе отчетного доклада по итогам закончившегося срока. Это обеспечивало желательную и искомую «преемственность» и практически гарантировало переизбрание действующего ректора (декана) на новый срок. Однако вскоре эта система была централизованно упразднена и заменена классической схемой альтернативных выборов. Казалось бы, весьма разумная и прогрессивная мера — с точки зрения демократизации вуза, обеспечения механизмов кооптации и ротации и т. п. Но стейкхолдеры незамедлительно вернули утраченные было административный и манипулятивный ресурсы. Для этого использовались разные приемы корректировки уставов вузов, обеспечивающие стабильность и, следовательно, «управляемость» и «послушность» ученого совета. К примеру, это положение о периодической сменяемости лишь определенного процента членов, пункт об обязательном членстве в ученом совете почетных профессоров вуза и т. п.

Другим вариантом трансформаций структурно-функциональных рисунков организационных и коммуникативных локусов является, как было сказано, *изменение функции при сохранении структуры*. Приведем пример из отдаленного, но знакомого прошлого: это кафедры истории КПСС (Коммунистической партии Советского Союза), которые существовали на исторических факультетах и в структуре КОН (кафедр общественных наук) советских вузов. Те из них, которые были на исторических факультетах, «физически» сохранились, изменив вывеску, содержание учебного процесса и исследовательскую тематику — и только. В известной степени это произошло и с кафедрами научного коммунизма.

Б) *Габитуализация через имитацию*. Если воспринимать распространенное обобщение: «все наше образование в известном смысле симулякр» — как публицистическое, то с ним согласятся многие. Но есть множество конкретных примеров мимикрии системы, когда имитация деятельности или выполнения каких-то решений опривычивается и габитуализируется не только на уровне взаимных экспектаций, но даже на уровне безрефлективных практик. Сошлемся на следующий показательный пример. Известно, что при аттестации вуза учитывается такой показатель, как минимальный процент «остепененных» в штате (кандидатов и докторов наук). Чтобы соответствовать этому требованию к моменту аттестации, подразделение временно принимает на работу таких преподавателей извне. Вполне естественная реакция, скажем мы, но тут важнее другое: такой способ часто советуют руководителям аттестуемых вузовских подразделений сами члены аттестационных комиссий, да и то лишь новичкам, не знающим, как поступить. Большинство же демонстрируют такую реакцию «по умолчанию»: привычно, естественно и безрефлективно. Далее, выраженными примерами имитации можно считать практику введения в образовательную программу элективных курсов, да и систему оценки качества знаний студентов в целом, о чем речь ниже.

В) *Габитуализация через игнорирование (саботаж)*. Возьмем традиционное соотношение аудиторных часов и самостоятельной работы студентов в структуре учебного процесса. С некоторого времени формальным требованием к преподавателям и подразделениям вузов стало наличие авторских учебников и учебных пособий — учебно-методических комплексов (УМК). Главная цель — обеспечение самостоятельной работы студентов, доля которой в учебном процессе должна увеличиться (по западному образцу). При этом УМК должны иметь необходимую для самостоятельной работы студентов «оснастку» в виде программ, хрестоматий, заданий, методических указаний для студентов и преподавателей. Но это имеет смысл лишь при условии их самостоятельного изучения студентами, а в реальности в организации учебного процесса по-прежнему доминирует

аудиторно-лекционная модель обучения. В этой ситуации преподаватели озадачены и удручены тем, что им приходится пересказывать на лекциях собственные учебники. Что они и делают, фактически (и вынужденно) игнорируя по существу благое начинание. (Здесь нужно уточнить: этот и некоторые другие примеры показательны для тех вузов и специальностей, которые еще не имеют опыта подготовки магистров).

В реальности, конечно же, чаще встречаются смешанные варианты, сочетающие элементы имитации и саботажа. Например, одним из требований, предъявляемых к вузам в практике их государственной аттестации, аккредитации и лицензирования, является увеличение элективных курсов в структуре учебного плана. Однако существующие правила планирования учебной нагрузки преподавателей объективно «торпедируют» это благое начинание. Даже два курса по выбору не исключают ситуацию, когда все студенты выберут лишь один. Но тогда преподаватель, чей курс выбрали, будет выполнять двойную нагрузку, а его визави — просто получать деньги. Если же элективных курсов более двух, ситуация запутывается еще больше. В результате увеличение числа элективных курсов носит чисто формальный характер и оборачивается упомянутыми эффектами имитации и саботирования.

Модель «реципрокция». В то же время — при всей методологической и эвристической значимости понятий ригидной и резистентной моделей «отклика» системы — их, думается, недостаточно. Представляется, что, говоря о степени, механизмах и маркерах резистентности образования относительно его реформирования, мало рассматривать эффекты последнего только в модусе «функция – дисфункция», а эти модели предполагают именно такой контекст. Нельзя также ограничиваться оценкой указанных эффектов в модусах функциональных заменителей и альтернатив [5, с. 139–170]. Необходимо учитывать эффекты «преломления» реформ — амортизации и дериивации вызовов — в ином контексте.

В этой связи наиболее интересной видится третья модель (и механизм) «ответа» системы на управленческие решения, которая выглядит как ритмически организованная реципрокция. Иными словами, когда взаимодействие полей управления образованием и самого образования осуществляется в режиме «нетоварного», чаще неформального, чаще латентного или аскриптивного — но однозначно взаимовыгодного обмена «по умолчанию». То есть диспозиция (контрагентность) управленческих вызовов и «образовательных» ответов местами вовсе не выглядит ни как противостояние, ни даже как вооруженный нейтралитет. Ее скорее можно обозначить как симбиоз: местами вынужденный, местами воспроизводимый контрагентами сознательно — и к взаимному «удовольствию». Таким образом, можно рассматривать эту ситуацию не как дискретную модель «вызов – ответ», а как перманентную модель функционирования в режиме «невербализуемого» обмена.

Проясним терминологию. Понятие реципрокности (реципрокальности) многозначно, равно как сложен, полиструктурен и полисемантичен сам феномен обменных практик. В научной традиции можно выделить разные контексты (аспекты, традиции) его использования, первый из которых сразу отмечается. А именно, нас не интересует его значение, используемое в социальной психологии — как способность включать в собственную рефлексию рефлексивные интенции другого участника коммуникации [8, с. 98–103]. Оставим также трактовку, принятую в экономической социологии и обозначающую реципрокность как обмен, поддерживаемый «симметрично организованными группами» и совершаемый «с целями неутилитарного характера», выходящими «далеко за пределы корыстного интереса» [11, с. 46, 119].

Методологически, операционально и эвристически значимыми для нас можно считать следующие трактовки.

Во-первых, интерпретацию реципрокальности как универсального свойства и одновременно средства обеспечения, поддержания и воспроизводства социокультурного порядка. Такая трактовка принята дюркгеймианской школой функционализма, в частности ее признанным классиком М. Моссом [6, с. 73–132]. В этом значении даже современные сложносегментированные социальные системы — от микрогруппы до социетального уровня — могут быть редуцированы к элементарной модели обмена. В нашем контексте такое значение полагается лишь отчасти — как некоторая теза, противостоящая тезе «дисфункция – дисфункция» и дополняющая ее.

Во-вторых, реципрокальность принято понимать как субинституциональную форму — исторически и логически предстоящую (а также дополняющую или противостоящую) формальным каналам и механизмам обменных практик. Такое значение — с методологической и тематической корректировкой — мы и будем использовать главным образом.

Примеров реципрокции как варианта приспособления, а именно как взаимного «расширенного воспроизводства предпочтений», — множество. И не только применительно к системе образования: режим реципрокального сосуществования характеризует практически все сегменты институционализированного взаимодействия. Так, косвенным примером реципрокального усвоения средой управленческих практик может служить ситуация, сложившаяся с деятельностью служб занятости на селе. А именно: предельно централизованная, сугубо «вертикальная» распределительная система поддержки безработных вызвала к жизни и сформировала устойчивые, передаваемые по наследству практики «работы безработными». То есть определенная часть сельского населения сознательно и охотно становится на учет в центре занятости и постоянно возобновляет статус безработного, правдами и неправдами отказываясь от трудоустройства на предлагаемые вакансии. Это дает им небольшое, но вполне сравнимое с

сельскими заработками, а главное, стабильное пособие. Если прибавить к этому полагающиеся льготы по коммунальным услугам и непрерывность трудового стажа, то вполне понятно, почему быть безработным выгодно. Главное, что это дает еще и необходимое время для «работы на себя»: в реальности это занятие частным извозом, строительные услуги, сбор «дикоросов», рыбная ловля и др. Явление это не просто распространено, специалисты центров занятости констатируют появление даже династий таких людей [9].

Здесь важен не пример. Важен сам механизм: безальтернативная государственная структура (центр занятости населения) функционально привязана к некоторому полю (безработные граждане). На какой-то части агентов поля («законопослушные» безработные) структура вполне функциональна: она находит клиентам рабочее место, переобучает и трудоустраивает. Но и относительно другой части («недобросовестные» безработные) структура также вполне функциональна: она поддерживает безработных, которые *как бы* не могут трудоустроиться. Понятно, что во втором случае можно говорить лишь о формальной функциональности, но структуре это, по большому счету, безразлично. В итоге она останется функциональной даже тогда (предположительно), когда трудоустройство «законопослушных» будет составлять мизерную часть КПД всего механизма, а основным содержанием станет фактическое оформление, государственное сопровождение и возобновление практик «работающих безработными». Подобно этому может осуществляться перерождение содержания (при сохранении формы) практически любой структуры, что постоянно и происходит.

Такие примеры можно найти и в образовании. Это, среди прочего, осуществляемое (пока на уровне эксперимента) внедрение в школьную образовательную программу предмета «Основы религиозных культур и светской этики». Будучи предложенным даже в качестве эксперимента, этот шаг вызывает заинтересованный отклик, поскольку предполагает существенное ресурсное обеспечение и преференции: материально-техническое обеспечение, специальную подготовку и переподготовку учителей (с поездками в столицу и т. п.) — дело выгодное даже не для отдельных персон, а для целых структур. Неважно при этом, что сама идея весьма сомнительна с точки зрения не предполагаемого (формирование «духовно-нравственной личности»), а наиболее вероятного эффекта: акцентуации различий школьников и родителей по конфессиональному признаку с непредсказуемыми деривациями. Но это неважно. Важно другое: есть «вызов» сверху, есть потенциальные выгоды и — следовательно — есть структуры и люди, заинтересованные в «положительном ответе» отработанными средствами и техниками. Причем эти средства и техники «заряжены» как минимум на простое самовоспроизводство. Приведем сходный пример из сферы высшего образования. Многие вузы

провозгласили принцип работы по стандартам системы менеджмента качества. На деле большая часть усилий уходит на составление «правильной» отчетности, то есть, на документооборот [12].

Да и в целом складывается устойчивое впечатление, что высшее образование выведено из поля ритмичного функционирования, а главное — из поля действительной конкуренции (образование и производство, образование и достигательные практики, образование и рынок труда). Оно помещено в прокрустово ложе административно-управленческого творчества и поглощено судорожным перманентным реагированием на очередные нововведения и проекты, спущенные государством и определяющие статусы вузов в новой иерархии (федеральные, национальные исследовательские, «автономные» университеты и т. п.).

Повторимся: наличные модели, механизмы и практики сопротивляемости системы образования, ее отдельных сегментов и структур чаще всего диффузируют друг с другом, причем формы диффузирования подвижны и изменчивы. Поэтому предложенное аналитическое «разъятие» их в данном тексте имеет сугубо методологическую задачу. И выводы предлагаемой читателю статьи — того же свойства.

Один фактологический вывод сделать все же решусь, хотя и с оговоркой о его гипотетичности. А именно: сегодня можно говорить о росте удельного веса именно реципрокальной модели сопротивляемости, которая, по сути, здесь и перестает быть сопротивляемостью как таковой.

Уточним еще раз: да, модель сопротивления «ригидность» присутствует, во многом провоцируя мальадаптивные практики (эволюцию путем медленного преодоления пережитков). Но она не главная, то есть, проблема не в «окаменелостях» советской системы, мешающих обновлению.

Более того, проблема даже не в «партизанских вылазках» элементов системы против реформы, так сказать, в разных местах и от случая к случаю. Иными словами, модель сопротивления «резистентность» как умелое «подлаживание» к вызовам среды с одновременным «подлаживанием» среды к собственным интересам также вполне работает, но не доминирует, во всяком случае, как основная тенденция.

Проблема в том, что стержнем функционирования образования становится ритмичное самовоспроизводство реципрокальной модели отношений полей управления образованием и самого образования в режиме симбиоза и в модусе функционального заместителя реальных реформ, или даже их симулякра. Типичный пример — требование к вузовским подразделениям обеспечивать распределение специалистов на основе долгосрочных контрактов с предприятиями и организациями — потенциальными работодателями. Усилия по выполнению этого требования опредмечиваются в формальной отчетности при

полном и молчаливом взаимопонимании сторон. Как тут не вспомнить парадокс некоммуницируемости коммуникации Н. Лумана: делать, но не озвучивать, ибо это разрушит «дело» [4].

Предполагаемый же методологический (а значит, и эвристический) «выход» текста связан с двумя выводами.

1. Предложенная типология моделей и механизмов сопротивляемости — «ригидность» — «резистентность» — «реципрокность» — позволяет осуществлять анализ состояния и трансформаций системы образования, а также наличных и ожидаемых эффектов ее реформирования с точки зрения системного подхода. Он представляется достаточно эвристичным, когда нужно учитывать поливалентность агентов поля образования относительно управленческих вызовов. Например, декан факультета может включаться в модель «ригидность» в одних случаях, действовать в модусе модели «резистентность» — в других и модели «реципрокность» — в третьих. Это справедливо и для структур — учебных подразделений, школ, вузов и др. В этом случае исследуемый объект можно описывать (и относить к той или иной модели) в терминах внутрисистемных пар, коалиций, комбинаций и подсистем, а также их динамики [3, с. 9–15].

2. Предложенная типология, кроме того, позволяет учитывать степень «напряженности» сопротивления, а также вероятность и формы опредмечивания последнего в наличных практиках. В частности, это позволяет замерять его уровни в контексте триады «ценности — аттитюды — практики». Так, создание преподавателями вузов электронных учебников может восприниматься ими как важное и нужное дело на уровне мнений и ценностей, но не аттитюдов (наличной готовности приступить к их созданию при определенных условиях). Но есть ли управленческие механизмы, способные сыграть роль «спускового крючка» и вывести эту готовность в практическую плоскость, тем более — в плоскость доминирующих практик образовательного поля?

Думается, предложенная типология моделей контрагентности способна помочь исследователю учесть такие параметры. Тем более что контрагентность, в свете сказанного, можно и следует понимать сегодня в сугубо практическом значении — как взаимодействие субъектов, «связанных обязательствами по общему договору» и «сотрудничающих в процессе выполнения договора» — вполне в контексте реципрокции [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ашкеров А.* Государство в миниатюре // Русский журнал: Университеты — фабрики идеологий 12.03.10. [online]. URL: <<http://www.russ.ru/layout/set/print//pole/Gosudarstvo-v-miniatyure>>.
2. *Борисов А.Б.* Контрагенты // Борисов А.Б. Большой экономический словарь. М.: Книжный мир, 2003 [online]. URL: <<http://www.bank24.ru/info/glossary/?srch=%CA%CE%CD%D2%D0%C0%C3%C5%CD%D2%DB>>.

3. Кузьмин С.А. Социальные системы: опыт структурного анализа. М.: Наука, 1996.
4. Луман Н. Честность политиков и высшая аморальность политики // Вопросы социологии. 1992. Т. I. № I. С. 69–76.
5. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006.
6. Мосс М. Очерк о даре. Форма и основания обмена в архаических обществах // Мосс М. Общества. Обмен. Личность: Труды по социальной антропологии / Пер. с фр. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1996. С. 83–222.
7. Овсянников А.А. Система образования в России и образование России // Мир России. 1999. № 3. С. 73–132.
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Пер. с фр. и англ.; Сост., коммент., ред. пер. В.А. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
9. Поправко Н.В. Социальные аспекты проблемы безработицы в Томской области // Вестник Томского гос. ун-та. Сер. Философия. Социология. Политология. Томск: ОАО «Издательство ТГУ», 2009. № 1 (5). С. 69–79.
10. Поправко Н.В. Становление и развитие рынка дополнительных образовательных услуг на территории Томского региона. Анализ поведения потребителей / Н.В. Поправко, А.Ю. Рыкун. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002.
11. Радаев В.В. Экономическая социология: Учеб. пособие для вузов. М.: Изд. дом ГУ–ВШЭ, 2005.
12. Селезнева Н.А. Качество высшего образования: опыт системного исследования // Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 мая 2001 года / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта; Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. М., 2001. С. 76–114.
13. Эйдельман Т. Как мы разбили Хазарский каганат // Отечественные записки: журнал для медленного чтения [online]. 2004. № 5 (19). URL: <<http://www.strana-oz.ru/?numid=20&article=940>, свободный>.
14. Heaton T., Lawson T. Education and training. Houndmills: Palgrave. 1996.