



---

<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

**Издатель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,  
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал  
**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 1 (5).  
Spring 2014

**Главный редактор**  
И. А. Колесникова

**Редакционный совет**

О. Грауманн  
Е. В. Игнатович  
В. В. Сериков  
С. В. Сигова  
И. З. Сковородкина  
Е. Э. Смирнова  
И. И. Сулима

**Редакционная коллегия**

Т. А. Бабакова  
Е. В. Борзова  
А. Виегерова  
С. А. Дочкин  
А. Клим-Климашевска  
Е. А. Маралова  
А. В. Москвина  
А. И. Назаров  
Е. Рангелова  
А. П. Сманцер

**Служба поддержки**

А. Г. Марахтанов  
Е. Ю. Ермолаева  
Т. А. Каракан  
Е. В. Петрова  
Е. И. Соколова  
А. Б. Бигдан

**ISSN 2308-7234**

**Адрес редакции**

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а  
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

**ВОРОПАЕВ Михаил Владимирович**

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (Москва)

*vrpmv@mail.ru*

## **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПАТОЛОГИИ И ПРЕДЕЛЫ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЫ КАК КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ФОРМЫ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы пределов и границ изменений сущности и формы школы как элемента социального института в условиях реформы образования. Школа рассматривается как единство нормативно заданной идеальной структуры и структуры реальной, образованной всей совокупностью деловых и межличностных отношений. Выделяются сущностные признаки школы. Первичные (пространственная локализация, вхождение в территориально-распределенную систему образования, реализация образовательных технологий). И вторичные (временная структурированность деятельности, ориентированность на детей, подростков и юношество, использование группового (классно-урочного) обучения). Дается понятие организационной патологии современной отечественной школы: устойчивое недостижение по количеству и по качеству результатов, предписанных ФГОС. Причины наиболее тяжелых организационных патологий школы рассматриваются как критическое несоответствие друг другу любого из основных факторов, детерминирующих выполнение школой функции в рамках социального института. Среди этих факторов: образовательные технологии; человеческие ресурсы (учащиеся, педагоги); финансовые, экономические и материально-технические ресурсы, институционально-нормативные структуры и контроллинг (управление со стороны вышестоящих структур).

На основе анализа современных нормативных документов в сфере образования делается вывод о том, что они являются источниками серьезных организационных патологий. Рассматриваются примеры вариофикаций, т. е. патологий, имеющих форму инноваций. Дается описание двух крайних типов организационной патологии школ: «школы-облако» и «школы-инферно». Обосновывается мнение, что невозможность существования школы в нынешней ее форме вызвана, в основном, бессистемностью, порой разрушительностью действий органов управления образованием, а не самой ее природой, что радикальное реформирование и тем более замена школы как культурно-исторического института приведет к не менее радикальному изменению общества.

**Ключевые слова:** школа, идентичность школы, инновация, организационная патология, вариофикация.

## **SCHOOL'S IDENTITY AND ORGANIZATIONAL DEVIATIONS OF SCHOOL AS A CULTURAL AND HISTORICAL FORM**

**Voropaev M. V.**

**Abstract:** the article examines the changing state of the school as a social institution in the context of the education reform. The school is considered as the unity of ideal predetermined structure and real structure due to working and personal relationship. The essential primary and secondary features of the school are determined in the article. The primary features are location, integration to the local educational system, the implementation of educational technology; the secondary

features are time frame of activity, focus on children, adolescents, and young adults, use of classroom group learning. The article uses the concept of «organizational deviation» in order to define the situation in a modern Russian school system when the qualitative and quantitative goals, which are to be achieved according to the Federal State Education Standards, are constantly falling short. Among the factors which determine the functions of the school as a social institution are educational technologies, human resources (students and teachers), financial, economic, material and technical resources, institutional and regulatory structures, controlling). The reasons of the most serious organizational deviations are connected with a critical imbalance of these factors. In addition to that, current education regulations have been analyzed, and the author comes to the conclusion that these regulations are the sources of organizational deviations as well. The examples of innovations which become deviations (so called «variofications») are considered in the article. The author also presents and explains two extreme types of school organizational deviations: «school-cloud» and «school-inferno». The author states that the above-mentioned problems of the school system are caused by unsystematic and even destructive actions of education authorities. The school is viewed as a cultural and historical institution, and any radical reforms or substitution of the school by other institution will result in a radical change in the society.

**Key words:** school, school's identity, innovation, organizational deviation, variofication.

Интенсивное реформирование современного отечественного образования проблематизировало ряд вопросов практического характера, длительное время казавшихся достоянием философов. «Школа – это:…?». Образовательное учреждение, реализующее программы общего образования. Это если говорить словами Закона об образовании. Но есть (наверное, пока) школы, которые располагаются в одном здании и насчитывают до 1000 учащихся, а есть школы (?), которые насчитывают несколько тысяч учащихся и включают 2–3, а то и 4–5 «бывших» школ в разных зданиях, не считая детских садов, опять же «бывших». Этот комплекс сложно назвать школой. Во многих местах его называют «центр образования». В Московском образовательном чиновничестве уже звучат предложения о том, что пора переходить к образовательным холдингам, насчитывающим десятки школ. Если довести ситуацию укрупнения до абсурда, в стране может оказаться только 83 школы: школа города Москвы, школа Тульской области и пр. А можно объединить школы до уровня федеральных округов – тогда их будет 8. Подобные тенденции достаточно остро «ставят» вопрос о сущности образовательного учреждения как определенного социального и культурно-исторического феномена. Термин «идентичность», употребленный в названии статьи, подразумевает границу перехода одного сущностного качества социального объекта в другое, и контекстуально, как нам представляется, он достаточно точно отражает передаваемый смысл.

Мы попытаемся в настоящей статье ответить на вопрос о том, насколько устойчива организационная и культурно-историческая форма, известная как «школа», по отношению к различным угрозам внутренней и внешней среды. При этом коснемся двух альтернативных ситуаций: 1) прежние функции еще реализуются, но уже не школой в нынешнем ее смысле; 2) школа существует как известная форма, но задач образования она не решает. Есть еще, конечно, третья альтернатива – отсутствие и формы, и функций. Очевидно, что при таком ракурсе рассмотрения юридическое понимание школы не может быть взято за основу.

Практически во всех энциклопедиях школа определяется как образовательное или учебно-воспитательное заведение, обычно с указанием возрастной прослойки, которая там может обучаться (детей, подростков, юношества и молодежи). Классик отечественной социологии организаций А. И. Пригожин определяет последнюю через признаки (цели, иерархию и управление) и через свойства (одновременно как 1) инструмент решения общественных задач, 2) целевую общность и 3) обезличенную структуру связей и норм) [5, с. 38]. Естественно, рамки статьи и широта проблемы позволяют рассмотреть вопрос лишь в самых общих чертах. Мы сознательно позволяем себе упростить целый ряд частных и определяем школу как единство нормативно заданной идеальной структуры (в которой, в том числе, содержится и «матрица» управления) и структуры реальной, образованной всей совокупностью деловых и межличностных отношений.

Существует обширная научная литература, посвященная целям и функциям школы как образовательного учреждения и социального института. Но цели школы неизбежно рациональны, и формулирует их государство. А в последнее десятилетие наше государство пользуется вполне определенным языком для определения целей школы – языком ФГОСов. Поэтому когда мы далее будем рассматривать цели школы, то будем использовать тот же язык, который использует учредитель.

Школа создается для образования детей, подростков и молодежи соответствующего возраста. Это и есть идеальная цель. Достаточно общие формулировки «Закона об образовании» и «личностные результаты» из ФГОСов выводят большую часть содержания целей и задач за пределы операционализации, хотя идеология этих документов основана на концепции «управления по результатам». Это значит, что идеальная нормативная конструкция, которая является основой для деятельности образовательных учреждений, в значительной своей части не дает возможности произвести оценку степени достижения основных целей школы, хотя и содержит требования таковую оценку производить. Не случайно, что отражение идеальной цели в целях реальных весьма многозначно. Вариант-минимум этой цели – успешная сдача ЕГЭ учащимися. Во всем остальном каждый педагогический коллектив, каждый директор определяет содержание целей, исходя из реальных обстоятельств существования школы и личных особенностей и предпочтений вышестоящего руководства. К рассмотрению коллизий, возникающих из последнего вывода, мы вернемся позже.

Итак, идеальная нормативная матрица организации под названием «школа» четко определяет часть задач, которые она призвана решить (некий объем «результатов», согласно ФГОСам) и предлагает механизмы контроля и оценки результатов обучения, при этом остальные задачи задаются декларативно. Данные цели должны достигаться (опять же в идеально-нормативной форме) посредством определенной профессиональной деятельности педагогов, которые обучают учащихся или организуют (помогают в организации) познавательной деятельности учащихся. В подавляющем большинстве школ это происходит в форме классно-урочной системы. Таков основной технологический процесс школы, с помощью которого она «производит» образовательный результат.

Таким образом, чтобы социальная организация была школой, необходимо наличие ряда признаков:

1. Такая организация должна обладать пространственной локализацией (в социальном и физическом смысле).

2. Быть элементом территориально-распределенной системы образования, который в той или иной степени управляется (подвергается контроллингу) со стороны государственных органов управления образованием.

3. Ее сотрудники (педагоги) и учащиеся должны быть вовлечены в реализацию образовательных технологий.

Можно выделить также вторичные признаки школы как организации, которые можно отнести к большинству современных школ: а) деятельность школы имеет четкие временные этапы, связанные с достижением учащимися определенных образовательных результатов; б) в школе, как правило, учатся дети, подростки, юноши и девушки; в) в школе используется групповое (классно-урочное) обучение. Школа, как и любая организация, существует в определенной среде и потребляет определенные ресурсы (человеческие, финансовые, организационные и пр.). Ресурсов должно хватать для решения основной задачи.

Угрозы школе как организации определенного характера достаточно очевидны. Стоит лишь поколебать названные выше сущностные признаки. Во многом это происходит сейчас в глобальном масштабе. Прежде всего, рост количества образовательных сервисов в Интернете, развитие компьютерных программ образовательной направленности качественно изменяют ситуацию обучения со стороны обучаемого. Строго говоря, уже сейчас для получения большого спектра образовательных результатов школа не нужна, поскольку общее образование можно получить и вне ее стен.

Непрерывное образование постепенно становится повседневной реальностью. Размывается пространственная и временная определенность школы. Однако, по нашему мнению, названные угрозы для современной школы как организации несущественны. Причины этого заключаются в том, что получение образования в открытом образовательном пространстве требует от субъекта очень высокого уровня мотивации и степени развития произвольной регуляции поведения. Кроме того, «вхождение» на многие образовательные сервисы ограждено достаточно высокими финансовыми, культурными и социальными фильтрами. Таким образом, свободное качественное непрерывное образование в современном обществе, скорее всего, будет оставаться уделом немногих. Лучшее всего подтверждает это ситуация с изучением иностранного языка.

Следующая группа угроз школе как организации связана с проблемами организационной патологии, или организационных дисфункций. В отечественной социологии организаций исследования в этой области связаны в первую очередь с именами А. И. Пригожина, С. В. Комарова и С. И. Кордона. А. И. Пригожин определяет организационную патологию как причину устойчивого целенедостижения организации [5, с. 96]. С. В. Комаров и С. И. Кордон выделяют несколько признаков патологии (частично они совпадают с типами патологии по А. И. Пригожину): а) противоречие между структурой и функциями организации; б) противоречие между частями и целым (например, группой

и индивидом, технологической специализацией и интересами организации в целом); в) противоречие между стабильностью, к которой стремится организация, и постоянными изменениями, которые она должна проводить, чтобы адаптироваться к меняющейся среде [2, с. 45].

На основании этих признаков перечисленные авторы выделяют виды патологии организаций (оговариваясь о расплывчатости границ между ними):

- системные патологии (включают ряд частных патологий); патологии персонала (например, его люмпенизация);

- патологии служащих (в том числе так называемый сдвиг целей, последствием которого являются процессы, описываемые законами Паркинсона);

- патологии высшего руководства организации, в том числе бессубъектность и олигархия;

- патологии организационной структуры;

- патологии организационных отношений;

- патологии управленческих решений;

- патологические формы организационной культуры (например, так называемая вертикальная управленческая культура, основанная на гипертрофированной роли первого руководителя);

- системные патологии, источником которых является вся организация в целом, куда можно отнести, например, старение организации [2, с. 49–50].

Отметим, что существует интересная попытка использовать теорию жизненных циклов И. Адизеса для изучения организационных патологий [6]. Если использовать более строгое определение А. И. Пригожина и распространить его на школу, мы можем трактовать организационную патологию как *недостижение по количеству и по качеству результатов, предписанных ФГОС*. Очевидно, что причины этого могут быть различны – приведенный выше перечень видов и типов патологий вполне может быть отнесен к школе. Не случайно С. В. Комаров и С. И. Кордон пишут, что бюджетные организации способны существовать в состоянии патологии практически бесконечно [2, с. 45].

Кстати, любопытно, что А. И. Пригожин, выделяющий инноватику в важнейшую отрасль социологии организаций, одновременно описывает и инновационные патологии, в частности, «рассчитанные на престижное и сверхкомфортное потребление» (авторов инноваций) и вариофикацию («не столько лучше, сколько иначе») [5, с. 793]. Примеры подобной патологии можно легко найти как в школе, так и в органах управления образованием.

Школьные организационные патологии – весьма интересная тема для исследования, но нас из всей этой совокупности интересуют наиболее тяжкие, «смертельные» патологии. В их числе критическое несоответствие друг другу любого из основных факторов, детерминирующих выполнение школой функции в рамках социального института: образовательных технологий; человеческих ресурсов (учащихся, педагогов), финансовых, экономических и материально-технических ресурсов, институционально-нормативной структуры и контроллинга (управления со стороны вышестоящих структур).

Казалось бы, современные образовательные технологии нельзя рассматривать как источник критических состояний школы. Вместе с тем их критичность/некритичность можно оценить только в определенной исторической перспективе. Так, упоминание недостатков образовательных технологий автоматически вызывает даже в профессиональной среде предположение о том, что имеются в виду «знание-ориентированные» технологии советского периода, что, по нашему мнению, является недопустимым упрощением. Приведем альтернативное мнение:

Л. А. Ясюкова, заведующая лабораторией социальной психологии НИИКСИ СПбГУ в своем интервью утверждает: «За нарастающую неграмотность во многом надо благодарить так называемые фонетические программы обучения, на которые мы перешли в 1985 году... В русском языке мы слышим одно, а должны писать по языковым правилам другое. А в методике Эльконина формируется слуховая доминанта. <...> У детей, которых учат по этой методике, а сейчас всех так учат, есть так называемая звуковая запись слова, и они там пишут “йожык”, “агур’эц”. И эта звуковая запись идет по седьмой класс. В результате у нас вырос процент якобы дисграфиков и дислексиков» [8].

Конечно, идеальные образовательные технологии недостижимы, очень сложно найти грань между «правильными» и «неправильными» вариантами. Психика человека, и особенно детей, очень пластична – вполне возможно, например, ввести обязательное обучение письму левой рукой для всех учащихся. Скажем, мотивируя это тем, что необходимо развивать «левополушарное мышление». И, невзирая на издержки и негативные последствия, добиться положительного результата. Не случайно в свое время А. В. Запорожец выступил с забытой ныне концепцией амплификации, видимо, предвидя поступательную агрессию образовательных стандартов на пространство дошкольного детства.

По нашему мнению, механизмы мониторинга эффективности реализации образовательных технологий, которые должны действовать в сфере образовательной практики, так же больны, как и остальные общественные институты. В определенном смысле сейчас ситуация даже хуже, чем была в советский период: тогда тоталитарный контроль распространялся лишь на идеологическую составляющую (временами «не везло» лишь отдельным научным дисциплинам, как, например, кибернетике), сейчас же он перешел на конкретно-научный уровень. В области педагогики это выразилось в нормативном закреплении монопольного положения системно-деятельностного подхода.

Также вызывает сомнения и фактическая замена понятия «воспитание личности» на «формирование идентичности личности». «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А. Я. Данилюк, М. И. Кондаков, В. А. Тишков) оперирует именно категорией идентичности. Не вызывает сомнения перспективность изучения в педагогике феноменов идентичности, но сведение всего спектра воспитания к формированию идентичности совершенно неоправданно, хотя бы на основании того, что понятие идентичности существенно уже понятия воспитанности.

Обсуждение реформы педагогического образования, содержащей много противоречивых моментов, в настоящее время не позволяет исключить в относительно недалеком будущем ситуацию, когда существующий педагогический корпус объективно окажется неспособным обеспечить даже минимально допу-

стимый уровень образовательного процесса. Предполагаемое снижение уровня теоретической подготовки бакалавров в направлении «педагогическое образование» абсолютно антагонистично с пониманием школы как института, связанного с воспроизводством культуры.

Настоятельные интенции федеральных органов к общественным партнерам школы, к бизнесу, к повышению роли муниципальных органов (и муниципальных бюджетов) явно демонстрируют стремление в перспективе сократить участие федеральных средств в общем образовании. Достигнутое сейчас повышение зарплат учителям школ финансировалось исключительно из федерального бюджета. Но это финансирование, по сути, является финансированием инноваций. Закончится реформирование, уменьшится финансирование.

Здесь мы подходим к наиболее существенной критической дисфункции школы – противоречиям, с одной стороны, между управленческими решениями со стороны вышестоящих организаций и нормативной структурой школы, и с другой – всеми остальными факторами, определяющими функционирование школы. Центральным из этой группы противоречий является *идея управления по результатам применительно к воспитанию*. Само понятие «личностного результата» не является бесспорным. Не случайно стандарт «предусмотрительно» делегирует обязанность разрабатывать диагностический инструментарий согласно уровню образовательного учреждения. Такого инструментария, подобного ЕГЭ или иной системе тестирования, быть не может в принципе. И это ввергает школу в критическую организационную патологию. Гипертрофированно развитые многоэтапные процедуры документирования образовательного процесса и его результатов, которые предписываются учителям, в скрытом виде принуждают педагога к значительной переработке, а часто просто невыполнимы. Они же порождают дефицит ресурсов, в первую очередь временных.

Приведем пример требуемой документации учителей начального общего образования одной из школ г. Зеленограда (сохранена лексика реального делового общения).

1. Папка охраны труда.
2. Ведение журнала классного кабинета.
3. Папка классного руководителя.
4. Личные дела учащихся.
5. Электронный журнал класса.
6. Журнал неаудиторной занятости.
7. Журнал внеурочной деятельности.
8. Журнал классных часов.
9. Календарно-тематическое планирование.
10. Программа воспитательной работы.
11. Программа работы с неуспевающими учащимися.
12. Отчетная ведомость успеваемости по четвертям.
13. Протоколы родительских собраний.
14. Протоколы индивидуальных бесед с родителями.
15. Образовательное пространство.
16. Отчеты по итогам письменных работ (самостоятельные, проверочные, контрольные, четвертные, годовые, тестирование).
17. Отчет за год по учебной части.
18. Отчет за год по воспитательной работе.
19. Оформление приказов о выводе учащихся на мероприятия.



В данном месте наших рассуждений мы, согласно логике, должны перейти к анализу эмпирических данных. Однако это сделать невозможно в связи с отсутствием таковых. В доступной нам научной литературе мы не нашли публикаций, содержащих результаты экспериментального изучения организационных патологий школы. Более того, сама возможность их получения проблематична, так как они дают возможность объективно оценить реалии модернизации отечественной школы, в том числе негативные, что, вероятно, нежелательно для ее инициаторов и исполнителей.

В связи с этим рассуждения в данной части статьи мы вынуждены основывать на формальной логике, личном опыте (автор работал на разных ступенях административной лестницы вплоть до руководства научным учреждением) и на ограниченном наборе экспертных суждений коллег, осознавая относительную уязвимость данных аргументов. Однако, по нашему мнению, такие данные вполне достаточны для вывода о том, что отечественная школа как социальная организация находится в состоянии критической организационной патологии. То есть ее основные компоненты, взаимосвязи между ними, ресурсная обеспеченность в существенной части противоречат друг другу и блокируют достижение основных образовательных задач. Кроме того, само «инновирование» является критической патологией вариофикационного типа (по А. И. Пригожину).

Что же происходит в школе, когда ситуация недостижения целей образования становится устойчиво привычной, к ней приспособляются организационные и социально-психологические структуры, педагоги и учащиеся? Варианты развития организационной патологии, по нашему мнению, зависят в первую очередь от позиции руководства. Уход от решения задач позитивного развития школы может существовать в двух полярных вариантах: попустительском и репрессивном.

Один из вариантов такой организационной патологии при попустительской позиции руководства описали С. В. Комаров, С. И. Кордон. Это «организация — облако», в которой никто ни от кого ничего не требует и никто ни за что конкретно не отвечает. Вся ее деятельность сводится к имитации (подготовке справок, проведению совещаний и конференций, разработке планов и программ, которые никогда не будут реализованы). Подобная организационная структура, представляющаяся со стороны хорошо отлаженной и построенной, при конкретном взаимодействии с нею «расплывается как облако». Сотрудники делают не то, что обязаны, а то, что они в сложившихся условиях могут. Руководство все понимает, не требуя от подчиненных ничего сверх возможного [2, с. 47].

В самом определении «школы-облака» заложено условие, что «руководство все понимает», т. е. минимум 2–3 уровня руководства над школой занимаются поверхностной имитацией инновационной активности.

Второй тип организационной патологии, связанный с репрессивным типом руководства, можно условно назвать «школа-инферно». Руководство этих школ любыми способами наказывает коллектив за то, что школа не попадает в региональные рейтинги «топ-100» или «топ-10» в условиях отсутствия необходимых для этого человеческих и финансовых средств.

Эти школы не смогли привлечь к себе незаурядных педагогов (которые могут хорошо учить по любым программам), одаренных детей (которые могут

учиться по любым образовательным технологиям) и родителей из среднего класса (способных компенсировать любые недостатки обучения в школе за счет привлечения репетиторов и специализированной психолого-педагогической помощи). Директора «школ-инферно» создают и активно используют систему всех форм принуждения, в первую очередь административного. Максимально ужесточаются наказания, контроль, вводится гипертрофированное документирование, отчетность распространяется на все возможные и невозможные функции и виды деятельности. Темп жизни ускоряется многократно, но это «мертвая» бюрократическая жизнь, измеряемая от «приказа до отчета». Такой стиль управления хорошо соответствует условиям внешнего контроллинга, насыщенного постановкой большого количества весьма странных задач. Например, «ежедневно участвовать во всех конкурсах» или немедленно «создать детско-взрослое научно-промышленное производство» [см., напр., 3]. Причем везде срок – «вчера», т. е. уже надо писать отчет.

Управление школой в таком стиле – это сообщение директора вышестоящему руководству, бюрократический смысл которого прочитывается следующим образом: «Я эффективный руководитель нового типа, которые делает все возможное и невозможное, но которому достался очень плохой коллектив». В таких условиях даже сильному учителю работать невыносимо и порой невозможно. Одно заполнение ежедневных и недельных отчетов занимает почти все рабочее время, не оставляя промежутка для собственно обучения и воспитания. Педагоги, работающие в такой школе, как правило, испытывают сильное давление, основной начальный результат которого можно охарактеризовать как профессиональное отчуждение. В условиях, описанных выше, разрушается идентификация педагога с его профессиональной деятельностью. Существуют мнения, что профессиональное отчуждение педагога – феномен, несущий, не только негативные, но и позитивные личностные и социальные функции. Смысл этого тезиса для Н. Н. Егоровой – во временном дистанцировании от профессиональной деятельности для последующего профессионального роста [1]. Но условия «школы-инферно» таковы, что отчуждение личности педагога не останавливается на этапе отчуждения от профессиональной деятельности и развивается до экзистенциальной фрустрации (В. Франкла), т. е. до разрушения центральных смысловых структур человека [7].

Наиболее личностно сильные учителя сопротивляются, кто-то уходит, кто-то внешне приспосабливается, но часть людей ломается, превращаясь в один из идеалов реформы образования – менеджеров по реализации образовательных услуг. Данная среда начинает порождать людей, которые не только хорошо адаптируются к описанным «нечеловеческим» условиям, но и становятся носителями соответствующих антипедагогических ценностей. Такая среда создает благоприятные социальные фильтры для движения вверх по административной лестнице лиц с отрицательной духовностью. Если во главе образовательного учреждения (или территориальной системы) станет пассионарий-разрушитель, то ему вполне по силам переориентировать воспитание с социального на антисоциальное.

Очевидно, что школа является не только организационным, но культурно-

историческим феноменом. Большое количество педагогических, исторических, философских и психологических исследований посвящено значению школы в разные исторические периоды развития общества. Мы попытаемся обозначить хотя бы в общих чертах важнейший аспект современной реформы образования, обращенный уже на культурно-историческую сущность школы. Некоторые отечественные ученые, идеологически поддерживающие реформы, уверенно высказываются о необходимости уничтожения школы в современном виде:

«Институт школы до сих пор во многом является тем “дисциплинарным институтом”, социальный проект которого был задуман и реализован еще в середине XVIII в... и сегодня мы находимся перед лицом неэффективной социальной “псевдоформы”, т. е. в ситуации, когда прежний исторический прототип уже невозможен, а нового прототипа организации школы как современного социального института не создано...» [2, с. 61].

По нашему мнению, невозможность существования школы в нынешней ее форме вызвана в основном бессистемностью, порой разрушительностью действий органов управления образованием, а не самой ее природой. Не вдаваясь в полемику, отметим, что школа укоренена в отечественной культурно-исторической традиции. Система школьных символов пронизывает жизнь каждой семьи. Среди большого перечня функций школы одна из важнейших – обеспечение социального контроля за учащимися. Можно предположить, что если школа как базовое звено в системе непрерывного воспитания и обучения исчезнет, криминализация нашего общества геометрически возрастет. Радикальное реформирование и тем более замена школы как культурно-исторического института приведут к не менее радикальному изменению общества. И вряд ли это общество будет лучше, чем нынешнее.

Приведенные в статье выводы нуждаются в дальнейшем уточнении и эмпирической верификации. В данный момент нашей задачей является привлечение внимания к существованию социально-педагогической угрозы того, что отечественная школа, длительное время находящаяся в полосе реформирования, может оказаться массово пораженной организационными патологиями, (существенное место среди них занимают вариофикации, патологии, связанные с инновационными преобразованиями), препятствующими успешному осуществлению школой своих функций. Хочется верить, что школа как культурно-историческая форма окажется гораздо более устойчивой, чем предполагается авторами реформ.

#### Список литературы

1. Егорова Н. Н. Психологические особенности профессионального отчуждения педагогов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Моск. гуманитар. ун-т. М., 2007. 23 с.
2. Комаров С. В., Кордон С. И. Организационная патология с точки зрения социолога, менеджера и консультанта по управлению // Социологические исследования. 2000. № 1. С. 44–50.
3. Московская модель нашей новой школы – школы будущего. URL: [www.kobr.spb.ru/downloads/375/333.ppt](http://www.kobr.spb.ru/downloads/375/333.ppt) (дата обращения: 07.02.2014).
4. Попов А. А. Социально-антропологические основания практик современного образования // Вестник Том. гос. ун-та. 2008. № 314. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-antropologicheskie-osnovaniya-praktik-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 07.02.2014).
5. Пригожин А. И. Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2003. 864 с.

6. Филонович С. Р., Кушелевич Е. И. Теория жизненных циклов организации И. Адизеса и российская действительность // Социологические исследования. 1996. № 10. С. 63–71.
7. Франкл В. Воля к смыслу / [Пер. с англ. Д. Гурьева, А. Суворовой]. [М.]: ЭКСМО-Пресс: Апрель пресс, 2000. 366 с.
8. Чеснокова Т. Разрыв между умными и глупыми нарастает: Интервью с Людмилой Ясюковой // Росбалт. 2013. 4 дек. URL: <http://www.rosbalt.ru/main/2013/12/04/1207437.html> (дата обращения: 07.02.2014).