

СЕКЦИЯ «РОЛЬ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКЕ»

Заиченко Н.А.

ШКОЛА КАК «ИНСТИТУТ» И «ОРГАНИЗАЦИЯ»: «УНИВЕРСАЛЬНЫЙ» ПОДХОД

Abstract

The author represents assertions concerning the phenomenon called "school" considering "cross functional" approach. How will the phenomenon called "school" look like in terms of institutional economics, pedagogy, sociology, management, law? What is the scope of the "cross functional" approach when talking about the interpretation of the "school" phenomenon in terms of these sciences?

Fundamental basement for using the all-in-one (cross functional) approach considering school phenomenon as an "institute and/or organization" can be explained by its ability to coordinate human behavior for the purpose of effective communication.

When calling school "institute" we imply a certain pattern of building organizational structure where the principal of educational community takes place (with the participation of students, teachers, parents). Such a structure would reinforce value of trust among its members which will facilitate handling any kinds of problems in a most sensible way.

Аннотация

Автором представлены суждения на тему феномена «школы» с позиций «универсального» подхода. Как выглядит феномен «школа» с точки зрения институциональной экономики, педагогики, социологии, менеджмента, права? Каковы возможности универсального подхода для интерпретации феномена «школа» на языке этих наук?

Фундаментальным основанием для применения универсального подхода к объяснению феномена школы, как «института» и/или «организации» оказывается решение проблемы координации человеческих действий в целях адекватной коммуникации.

Называя школу «институтом», мы предполагаем, что речь идет о об определенном укладе, построении жизни организации, где действует принцип образовательного сообщества (учащихся – педагогов – родителей), где фактор доверия друг к другу членов сообщества позволяет им решать проблемы наиболее оптимальным способом.

Заимствование понятий, терминов «из науки в науку» – обычная практика современного исследователя в области общественных наук. Рассуждения о феномене «школа» с точки зрения прав и правил, являющихся ядром ее содержания и функционирования, неизбежно приводят нас к необходимости применения междисциплинарного подхода для полноценного объяснения этого феномена.

При этом, как отмечено Л. Тевено, «необходимо со всей серьезностью относиться к попыткам универсализации подходов и экономических и социальных наук... такие попытки проявляются в их экспансии на области, которые ранее относились к предмету других дисциплин. Возникает весьма интересная ситуация, когда четкие границы между дисциплинами исчезают, что дает нам возможность сравнивать различные подходы при их столкновении» [Тевено, 1997].

Как выглядит феномен «школа» с точки зрения институциональной экономики, педагогики, социологии, менеджмента, права? Каковы возможности универсального подхода для интерпретации педагогического феномена на языке этих наук?

Области, в которых экономический империализм вторгается наиболее агрессивно, включает семью, политику, организации. Эти же области для изучения и объяснения социального действия включает в себя предмет социологии. Пробле-

мы координации, оформленные в логике организационного действия в этих же областях, — интерес теории управления. Переход ребенка из семьи в школу, «из мира инстинктивных связей и привязанностей, составляющих обстановку семьи... в мир внешне урегулированной общины» [Гессен, 1995], где следует подчиняться общему закону, который предполагает наличие определенных обязанностей и прав, — регулируется теорией права. И, наконец, педагогика, предметом которой является образование, и которая, как все предыдущие перечисления относится к прикладным, практическим наукам, а следовательно, к наукам «не о сущем, а о должном» [Там же], также отражается в данных областях, где устанавливает правила или нормы нашей деятельности.

«Педагогика устанавливает правила для искусства образования человека» [Там же] — это определение С.И. Гессена внятно определяет подходы педагога-философа, определенные им практически столетие назад¹, в понимании места педагогической науки среди прочих прикладных (практических) наук, объясняющих институциональную природу образования, устанавливающего собственно институты в данной сфере человеческой деятельности.

Понятия «правил или норм» деятельности в упрощенном их понимании в целях данной статьи логично вписывается в определение «института».

Итак, школа — это организация или институт? В обыденном понимании организации и институты рассматриваются как взаимозаменяемые понятия. И это не лишено смысла. Возможно, проблема выяснения «истины» упростится, если мы введем «расшифровку» данных понятий.

Будем использовать определение «института», данное Д. Нормом как «правила, механизмы, обеспечивающие их выполнение, и нормы поведения, которые структурируют повторяющиеся взаимодействия между людьми» [Дуглас, 1997] или «ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми», а также «формальные правила, неформальные ограничения и способы обеспечения действенности ограничений», или, наиболее популярная нортовская трактовка «институты — это правила игры в обществе» [Там же]. Институты уменьшают неопределенность, структурируя взаимоотношения между людьми, и ограничивают поле выбора (набор альтернатив) при принятии решений.

¹ Книга Гессена С.И. «Основы педагогики» подготавливалась еще до революции в Петрограде, в первые послереволюционные годы в Томске, а закончена и издана автором в эмиграции (1923) и широко использовалась при организации системы образования в Русском Зарубежье в течение многих десятилетий.

Разделим «правила игры» на формальные — писанные — и неформальные — традиции, обычаи, привычки. Выделим еще одно ключевое понятие — прецедент, то есть некоторое событие, влияющее на формирование института. В перечень таких событий могут попадать случаи выполнения или невыполнения формальных и неформальных правил.

Договоримся о том, что действие института на развитие любой системы происходит как минимум на двух уровнях: уровне формальных правил и уровне неформальных правил.

Для расшифровки понятия «организация» воспользуемся определением, данным одним из классиков менеджмента 30–40 годов прошлого столетия Честером Барнардом, который называет формальную организацию «системой сознательно координируемых действий двух или более человек». Можно предполагать, что действия сознательно координируются для достижения какой-либо цели. В общих чертах цели всякой организации включают преобразование ресурсов для достижения результатов. Основные ресурсы, используемые организацией, это человеческие ресурсы, капитал, материалы, технологии и информация. В узком смысле организация является синонимом иерархии, структуры в унифицированной процедурой принятия решений.

Каково соотношение между понятиями «институт» и «организация»? По мнению А.Е. Шаститко, «если институты определяются как правила, то под организациями подразумевается множество экономических агентов, обменивающихся друг с другом правами собственности и свобод»². Эту теоретическую конструкцию можно сформулировать, с помощью Дугласа Норта, следующим образом: «Институты — это правила игры, по которым играют организации и которые они могут менять», то есть институты — правила игры, организации — игроки, и игры (деятельности самой организации) не получится в отсутствие хотя бы одной составляющей.

Может ли «институт» обойтись без организации, и может ли организация обойтись без «институтов»? И то и другое формируется в деятельности и только через деятельность людей. Важнейшее свойство институтов — их влияние на качество коммуникаций между людьми, именно они формируют взаимопонимание, повторяющиеся «обратные связи», стабилизируют, координируют взаимодействия.

Таким образом, общим, фундаментальным понятием для применения универсального под-

² Шаститко А.Е. Новая институциональная экономическая теория. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Экономический факультет МГУ. ТЕИС, 2002.

хода к объяснению феномена школы как «института» и/или «организации» оказывается проблематичная координация человеческих действий в целях адекватной коммуникации. При этом мы сознательно ограничиваем область наших изысканий исключительно на «внутренней природе» предмета наших обсуждений, то есть мы не берем во внимание эффекты внешней среды, положительных или отрицательных экстерналий, безусловно влияющих на скорость и адекватность коммуникаций, на формирование, ликвидацию или изменение институтов.

Если школа — это «организация», то есть созданная людьми система, то внутренняя среда системы — «внутренние переменные», согласно теории управления, являются результатом управленческих решений. Основные переменные в самой организации — цели, структура, задачи, технологии, люди.

Цели — это некоторый конечный (желаемый) результат, к которому стремятся люди в соответствующей организации. Цели формируются как внешней средой (например, государством), так и внутренней средой. В случае со «школой», к *целям* ее деятельности по формальному признаку мы относим «формирование общей культуры личности обучающихся на основе усвоения обязательного минимума содержания общеобразовательных программ, их адаптация к жизни в обществе, создание основы для осознанного выбора и последующего освоения профессиональных программ, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, формирование здорового образа жизни» [Типовое положение, 2001]. Для наиболее эффективного достижения целей следует выстроить логические взаимоотношения уровней управления и функциональных обязанностей, то есть *структуру* организации. Можно предполагать, что структура должна обеспечивать реализацию каждой из заявленных целей через сформулированные *задачи*. С исторической точки зрения, изменения в характере и содержании задач тесно связаны с эволюцией специализации. Тема специализации и раздельности всякого труда в педагогике противоречива. «Раздельность всякого труда необходима, но — только при дружеском согласии в общих началах, при единстве главной цели: иначе порождаются одни недоразумения среди самого учебного сообщества, и часто характер и направление воспитания зависят у нас не от сознательно выработанных принципов науки, а просто от личности, и по мере появления этих авторитетных личностей, колеблются то в ту, то в другую сторону»

[Модзалевский, 2000]. Но вопросы специализации, связанные со школой-организацией — это вполне практическая организационная (управленческая) задача, традиционно разделенная на три категории подзадач, связанных с различием характеристик ресурсов в школе, как в любой организации: человеческих, материально-технических и информационных. Задачи тесно связаны с *технологиями* — это следующая внутренняя переменная организации. Для организации понятие технологии, это «сочетание квалификационных навыков, оборудования, инфраструктуры, инструментов и соответствующих технических знаний, необходимых для осуществления желаемых преобразований в материалах, информации или людях» [Lewis, 1971]. Иначе говоря, это способ осуществления преобразований, это природа учебно-воспитательного процесса. Как замечает Дж. Брунер³, педагогическая литература с большим вниманием относится к результатам процесса обучения и критериям их оценки, чем к описанию того *как* учителя учат и ученики учатся, несмотря на большое количество исследований в этой области. В противовес этому утверждению можно заметить, что социологи и экономисты в последние десятилетия проводят множество исследований, доказывающих зависимость между выбранными, используемыми технологиями обучения, сформированной внутришкольной культурой построения образовательного процесса, и успешностью собственного образования школьников.

«Образование в школе должно быть организовано так, чтобы в нем ясно просвечивала будущая цель образования личности к свободному самоопределению» [Гессен, 1995].

Последняя и главная составляющая организации — *люди и их способности, потребности, ожидания, восприятия, отношения, ценности*.

Так как организация способна достичь поставленных целей посредством коммуникации, можно представить неопределенное количество проблем, которые могут возникнуть при данном наборе характеристик людей, задействованных в организации. Если наша организация — школа, проблема осложняется тем, что перечисленные характеристики являются не только параметрами одной из внутренних переменных организации (человеческого ресурса — педагогического коллек-

³ Известный американский психолог Дж. Брунер в книге «Культура образования», вышедшей в серии «Образование: мировой бестселлер» в 2006 году, рассматривает круг проблем, оказывающих влияние на современную систему образования. В контексте статьи подход Дж. Брунера к рассмотрению проблем может быть отнесен к институциональному подходу.

тива и других работников школы), но, одновременно, являются предметом формирования этих характеристик (у школьников) и их трансформации. Школа, подобно фирме (организации) на рынке (по аналогии Пьера Бурдьё, рассматривающего общество по аналогии с рынком как механизмом распределения статусов и привилегий [Бурдьё, 2007]), пытается воспользоваться различиями в способностях при решении вопроса о распределении функциональных обязанностей; использует психологические потребности причастности, принадлежности к обществу или группе людей (пример «классного шута» — как прикрытая просьба об общественном признании) для реализации собственных целей; формирует ожидания людей (как работников, так и клиентов — родителей и учеников) относительно результатов своей деятельности; «работает» с проблемой восприятия, которое сильно влияет на ожидания и другие аспекты поведения человека т.к. то, что происходит в действительности, влияет на поведение только в той мере, в какой это воспринимается самими человеком; формирует отношения, социальные установки к тому «что нравится и что не нравится» в изменениях окружающей среды, и внутришкольным изменениям; наконец, школа исполняет свою главную задачу, свою культурную миссию — закладывает основы и формирует ценности — общие убеждения, приобретаемые в процессе обучения и переданные предыдущими поколениями как образцы поведения, отражающие социальные ценности. Как каждая организация, каждая школа стремится установить и свою собственную систему ценностей, эта система составляет организационную культуру или нравственный облик организации, компенсирующий несовершенство каждого отдельно взятого человека.

Две последние «внутренние переменные» школы-организации в соответствии с «доктриной» теории управления (теории менеджмента) — «технологии» и «люди» — совсем близко соприкасаются с понятием «институтов». Устойчивые стереотипы и ценности, свойственные людям (возможно, сформированные организацией), образуют их ментальные модели — модели восприятия окружающего мира. «В процессе взаимодействия люди корректируют эти модели, вырабатывая общие представления о базовых вещах. Из них складывается культура общества, и в ее рамках формируется культура поведения. Последние находят свое отражение в структурах, упорядочивающих человеческую деятельность. Эти структуры — правила, которые дополнены механизмами принуждения к их исполнению, — мы называем институтами» [Кузьминов, 2006].

Относительно школы данный феномен можно определить термином, предложенным А.Н. Тубельским как «скрытое содержание образования» [Тубельский, 2007], которое и будет «явно или целенаправленно выводить нас на поиск ответа на вопрос, чему же все-таки учат или чему надо учить в школе... Возможно, именно благодаря эффекту скрытого содержания образования как раз и происходит нечто такое, что реализует некоторые цели, которые не имеют никакого отношения к заявленным в принятых стандартах» [Там же].

Косвенным подтверждением феномена «школа-институт» могут служить выводы многолетнего исследования динамики ценностных ориентаций выпускников петербургской школы⁴, которые дают возможность предполагать, что субъекты образовательного процесса формируют определенные ожидания от школы и предпочтение отдают тем нормам поведения и отношений в школе, которые не связаны с получением знаний (среди слагаемых авторитета «школьная успеваемость» у выпускников стоит на последнем месте — только 7% опрошенных высоко это ценят), но связаны с неформальными институтами школы (отношения «учитель — ученик»; оценивание учителя по критерию «любовь к детям»; ожидания родителей и выпускников от школы как социализирующего института и пр.). Одним из выводов исследования является констатация того, что «роль школы в формировании знаниевой базы выпускников снижается, но остается достаточно высоким потенциал школы в формировании необходимой для жизни функциональной грамотности» [Вершловский, Матюшкина, Персианов и др., 2010]. Одновременно с формируемыми ожиданиями, только 13% опрошенных выпускников 2009 года в качестве критерия оценки человека, его поступков указали на образцы поведения, «которым учили в школе».

Мы исходим из того, что процесс формирования института «школа» носит как экзогенный, так и эндогенный характер: динамика развития института «школа» в значительной мере определяются социально-экономическими факторами, изменениями в политике финансирования образования, менталитете, мировоззрении субъектов образовательного и, одновременно, эндогенный характер института «школа» подтверждает его связь с опытом взаимодействия людей и

⁴ Исследование «Выпускник Санкт-петербургской школы» начато в 1993 году и проводится один раз в два года коллективом исследователей под руководством профессора Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования С.Г. Вершловского. Последние данные датированы 2009 годом.

их «общей игрой», общей историей успеха и неудач, сформировавшей общие ценности. И здесь нельзя не согласиться с трактовкой институтов японского экономиста Масахико Аоки, который считает их правилами, генерируемыми эндогенно, в рамках самой игры, участниками которой они являются [Aoki, 2000].

«Главная роль, которую институты играют в обществе, заключается в уменьшении неопределенности путем установления устойчивой (хотя и не обязательно эффективной) структуры взаимодействия между людьми» [Дуглас, 1997].

Так, первое приближение к рассмотрению школы как организации и школы, как института дает нам положительный ответ для обоих утверждений. Однако смешивать и, тем более, придавать данным категориям подобие друг друга не следует. Для уточнения представления о различиях в понимании «школы-организации» и «школы-института» дадим их сравнительную характеристику по выделенным критериям в табличной форме (табл. 1).

Предварительно следует договориться о том, что рассуждая о «школе-организации», мы имеем в виду некоторую организационно-правовую конструкцию, реализующую «экзогенно» поставленные цели и задачи и оптимизирующую использование предоставленных в ее распоряжение ресурсов.

Определяя школу как «институт», мы предполагаем, что речь идет об определенном укладе, построении жизни организации, где цели выстроены эндогенно, где действует принцип образовательного сообщества (детей – педагогов – родителей), где фактор доверия друг к другу членов сообщества позволяет им решать проблемы наиболее оптимальным способом. Такую школу-институт можно отнести, по определению Дж. Брунера, к очагу «контркультуры, в которых рождаются новые представления о современном обществе и о принципах его функционирования» [Брунер, 2006].

Таблица 1

**Типические характеристики (предварительный вывод)
для школы-организации и школы-института⁵**

Критерий сравнения	Школа-организация	Школа-институт
Масштаб влияния	Микро-категория	Макро-категория
Рамки взаимодействия	Определяет рамки конкретного взаимодействия или совокупности взаимодействий	Определяет рамки взаимодействия в целом, основываясь на общности целей и ценностей
Степень доступности к использованию	Обладает характеристиками «клубного блага», то есть доступ к использованию возможностей организации предоставляется только членам этой организации (работники, родители, обучающиеся)	Обладает характеристиками общественного блага – никого нельзя исключить из доступа к пользованию данным благом – определенной ценностью, сформированной в качестве института
Уровень возможности индивида влиять на изменение	Организация является результатом осознанного выбора человека	Индивиды не могут повлиять на процесс изменения институтов в краткосрочном периоде
Элемент властных взаимоотношений	Основа функционирования организации – иерархия	Элемент властных взаимоотношений отсутствует, но пренебрежение существующим институтом влечет за собой санкции либо в виде потери репутации, либо в виде остракизма
Степень влияния (зависимости) от культурного контекста	Зависит от культурного контекста	Формирует культурный контекст, является основанием культурного контекста.
Временной интервал влияния	Срочность определяется сроком нахождения субъекта в организации	Бессрочное влияние
Издержки существования для общества	Уменьшает издержки, регулируя организационно-правовые проблемы	Уменьшает издержки, регулируя ценностно-смысловые проблемы, идентифицируя соратников, укрепляя доверие по отношению и внося определенность в ожидания к действиям друг друга

⁵ Таблица выстроена по аналогии с таблицей, приведенной в учебном пособии А.Н. Олейника «Институциональная экономика». М.: ИНФРА-М, 2000.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

- Брунер Дж.* Культура образования / пер. Л.В. Трубицкой, А.В. Соловьева; Моск. высш. школа социальных и экон. наук. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
- Бурдые П., Пассрон Ж.-К.* Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. Н.А. Шматко; Моск. высш. школа социальных и экон. наук. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
- Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д., Персианов И.А. и др.* На пороге зрелости: социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской школы: учеб.-метод. пособие / под ред. С.Г. Вершловского. СПб.: СПбАППО, 2010. 114 с.
- Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред и сост. П.В. Алексеев. М.: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
- Дуглас Н.* Понимание процесса экономических изменений / пер. с англ. К. Мартынова, Н. Эдельмана; ГУ ВШЭ. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010. 225 с.
- Дуглас Н.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / пер. с англ. А.Н. Нестеренко. Фонд экономической книги «Начала». М., 1997.
- Кузьминов Я.И., Бендукидзе К.А., Юдкевич М.М.* Курс институциональной экономики: институты, сети, трансакционные издержки, контракты: учебник для студентов вузов. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. 442 с.
- Модзалевский Л.Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / научная редакция, вступительная статья, предметный указатель М.В. Захарченко. СПб.: Алетейя, 2000. 429 с.
- Тевено Л.* Множественность способов координации: равновесие и рациональность в сложном мире // Вопросы экономики. 1997. № 10.
- Тубельский А.Н.* Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования // Вопросы образования. 2007. № 4.
- Типовое положение об общеобразовательном учреждении. Утв. Правительством РФ 19.03.2001, № 196.
- Aoki M.* What Are Institutions? How Should We Approach Them? Mimeo, 2000.
- Lewis E. Davis.* "Job Satisfaction Research The Post Industrial View" // Industrial Relations. 1971. Vol. 10.