

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ: РЕСУРСЫ И ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ

DOI: 10.19181/vis.2023.14.4.16

EDN: SYECNK



Инновации в российской школе: категориальный анализ, социальные реалии и барьеры, перспективы

Ссылка для цитирования: *Матвеева Н. А., Замятина О. Н., Машкевич А. С.* Инновации в российской школе: категориальный анализ, социальные реалии и барьеры, перспективы // Вестник Института социологии. 2023. Том 14. № 4. С. 288–305. DOI: 10.19181/vis.2023.14.4.16; EDN: SYECNK.

For citation: Matveeva N. A., Zamyatina O. N., Mashkevich A. S. Innovations in the Russian School: Categorical Analysis, Social Realities and Barriers, Prospects. *Vestnik instituta sotziologii*. 2023. Vol. 14. No. 4. P. 288–305. DOI: 10.19181/vis.2023.14.4.16; EDN: SYECNK.



AuthorID РИНЦ: 379807

Матвеева Наталья Александровна¹

¹Алтайский государственный педагогический университет,
Барнаул, Россия

matveeva_n_a@mail.ru



AuthorID РИНЦ: 704665

Замятина Ольга Николаевна¹

¹Алтайский государственный университет,
Барнаул, Россия

olga_zamjtina@mail.ru



Машкевич Анастасия Сергеевна¹

¹Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

troninastya@gmail.com

Аннотация. Цель настоящей статьи – на основе анализа эмпирического социологического материала выявить социальные барьеры инновационной деятельности в современной российской школе, интерпретировать их в контексте рисков и последствий для инновационного развития системы общего образования. Предваряя анализ эмпирических данных, авторы проводят категориальный анализ образовательной инновации. Подчеркиваются необходимость существенного улучшения и целесообразность как ключевые характеристики инновации. Инновационность образования рассматривается в сопряжении с социальными функциями образования и профессиональной деятельностью учителя. Обоснованно указывается на фетишизацию инноваций и бюрократические практики управления ими как источник социальных барьеров развития инновационной деятельности в современной школе. Определяется относительно новое в социологии образования противоречие между необходимостью инновационного развития системы общего образования и наличием социальных барьеров инновационной деятельности всех участников образовательных отношений. На основе анализа результатов социологического исследования, проведенного методом онлайн анкетирования, выявляются и называются следующие барьеры: понятийный, концептуальный, организационный, содержательно-управленческий, размытое восприятия препятствий, профессиональные перегрузки, компетентностный и информационный. Выявлено, что социальными источниками и носителями барьеров инновационной деятельности в школе являются все ее субъекты: учителя, администрация образовательной организации, специалисты органов управления образованием. Определено, что воздействие данных факторов на инновационное развитие системы общего образования носит комплексный и системный характер. С учетом высокой степени риска их негативного воздействия на инновационное развитие системы общего образования формулируются конкретные направления деятельности исследователей и менеджеров в локальном, региональном и федеральном масштабе. Они касаются проработки проблемы инноваций в междисциплинарном синтезе научных дисциплин, изучающих образование; разработки целевых ориентиров, технологии планирования, определения содержания и показателей результативности инновационного развития системы общего образования в России; повышения профессиональной готовности педагогов и менеджеров образования к инновационной деятельности; изменения принципов управления инновациями в сфере образования. Планомерные действия в этих направлениях могут минимизировать негативные проявления барьеров инновационной деятельности и обеспечить устойчивую перспективу инновационного развития системы образования.

Ключевые слова: социальный институт образования, общеобразовательная школа, образовательная инновация, инновационная деятельность в образовании, социальные барьеры инновационной деятельности учителя

К категориальному определению образовательных инноваций

Проблема инноваций в образовании входит в центральную область современной социологии образования, затрагивая проблемы его институциональных функций, соответствия общественным потребностям, управляемости и социальной эффективности. Данная проблема не получила пока достаточного внимания в исследованиях образования, проводимых социологами, однако именно в ней накопились вопросы, требующие пред-

варительного теоретического решения. В числе таковых, по нашему мнению, категориальное определение понятия «образовательная инновация» и вытекающие из такого определения социально-практические требования к разработке и внедрению инноваций.

Давно возник теоретический вопрос о соотношении инноваций и институциональных функций образования в связи с необоснованным введением в научный оборот понятия «новые функции», утратой целостного научного взгляда на функционирование общественной системы образования. А именно целостный, системный анализ образования дает объективные основания определения границ традиционного и инновационного развития системы, оценки эффективности ее функционирования, концептуализации образовательной политики государства и целенаправленной инновационной деятельности социальных субъектов и партнеров образования. В современной социологии образования это особенно подчеркивается в теории социальной инерции образования, социологическом витализме, теории жизненных сил социального субъекта [2].

К категориальной определенности понятия «инновация» как элемента научной терминологии необходимо принять то его качественное отличие от понятия «изменение», которое выражается в достижении существенного *улучшения* в свойствах процесса, продукта или услуг [14, с. 317–318], а не просто в достижении (создании) чего угодно *нового*. Такое улучшенное свойство, при экономической или социокультурной и иной целесообразности, служит обоснованием замены старого новым. *Существенное улучшение* требует строгого научного доказательства, то есть дополнительного квалифицированного исследования и построения обоснованных выводов.

Необходимость категориального анализа образовательной инновации актуализируется рядом обстоятельств практики функционирования современной системы образования, и прежде всего профессиональной деятельности учителя. Сегодня она сопряжена с повседневным решением социальных задач, часто не поддающихся бюрократической формализации и выходящих за границы привычной роли «преподавание предмета» (учителя-предметника). Эти задачи наиболее полно выражены в корпусе институциональных функций образования [12]. Кроме того, труд учителя, с точки зрения современной социологии, насыщен объективными социальными противоречиями, незримыми не только для обыденного сознания большинства людей, но нередко и для самих учителей, персонала и менеджеров образования, деятелей образовательной политики и разработчиков национальных и федеральных проектов (например, проекта «Учитель будущего» в составе действующего нацпроекта «Образование»¹) [10].

¹ См.: URL: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm (дата обращения: 03.05.2023). В указанном федеральном проекте предусмотрены две группы мероприятий, удобных для формального контроля – разработка новых систем аттестации учителей и последипломного повышения их квалификации, но ничего – для повышения их благосостояния и социального престижа, сбережения здоровья, участия в соуправлении образованием, удовлетворенности работой, надежного воспроизводства педагогических трудовых коллективов, создания стимулов и повседневных условий научного и методического творчества, оптимизации профессиональных нагрузок, бумажной работы, условий труда российского учительства.

При многообразии профессиональных задач современного учителя все более ощутимым фактором стали почти постоянные изменения требований, предъявляемых государственными органами управления к качеству содержания, формальным (бумажным) характеристикам профессиональной деятельности педагога, организации и результатам образовательного процесса в школе. Эти требования неоднозначно воспринимаются и транслируются администрациями образовательных организаций, часто наталкиваются на сопротивление рядового персонала образования.

Необходимость категориального анализа образовательной инновации актуализируется рядом обстоятельств практики функционирования современной системы образования, и прежде всего профессиональной деятельности учителя. Сегодня она сопряжена с повседневным решением социальных задач, часто не поддающихся бюрократической формализации и выходящих за границы привычной роли «преподавание предмета» (учителя-предметника). Эти задачи наиболее полно выражены в корпусе институциональных функций образования [12]. Кроме того, труд учителя, с точки зрения современной социологии, насыщен объективными социальными противоречиями, незримыми не только для обыденного сознания большинства людей, но нередко и для самих учителей, персонала и менеджеров образования, деятелей образовательной политики и разработчиков национальных и федеральных проектов (например, проекта «Учитель будущего» в составе действующего нацпроекта «Образование»¹) [10].

При многообразии профессиональных задач современного учителя все более ощутимым фактором стали почти постоянные изменения требований, предъявляемых государственными органами управления к качеству содержания, формальным (бумажным) характеристикам профессиональной деятельности педагога, организации и результатам образовательного процесса в школе. Эти требования неоднозначно воспринимаются и транслируются администрациями образовательных организаций, часто наталкиваются на сопротивление рядового персонала образования.

Ситуацию осложняют противоречивые и глубоко дифференцированные представления образовательных общностей (обучающихся и их родителей, менеджеров, социальных партнеров) о должном взаимодействии с учителем, его роли в процессе образования и социализации молодого поколения. Со всей очевидностью в системе образования проявилось социальное противоречие: с одной стороны, учительство может и должно являться основным субъектом профессиональной инновационной деятельности, с другой, – оно во многом сегодня ориентировано на реализацию социальных изменений, которые образовательными инновациями по критерию «существенного улучшения» не являются.

¹ См.: URL: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm (дата обращения: 03.05.2023). В указанном федеральном проекте предусмотрены две группы мероприятий, удобных для формального контроля – разработка новых систем аттестации учителей и последипломного повышения их квалификации, но ничего – для повышения их благосостояния и социального престижа, сбережения здоровья, участия в соуправлении образованием, удовлетворенности работой, надежного воспроизводства педагогических трудовых коллективов, создания стимулов и повседневных условий научного и методического творчества, оптимизации профессиональных нагрузок, бумажной работы, условий труда российского учительства.

Попытки маркетинга российского образования, в том числе школьного, в начале XXI в. наряду с крайне низким уровнем оплаты персонала¹, а также повсеместное внедрение «превращенных форм» и массовых имитаций снизили общественный авторитет, социальный престиж учителя. Инновационность в бюрократическом толковании может стать еще одним губительным, десруктивным трэком для российского образования наряду с уже навязанными ему компетентностным и вариативным подходами, бумажным прессингом и формализацией всех сторон деятельности, рейтингованием и конкуренцией [7, с. 270–273].

Под длительным воздействием такого рода инноваций система образования вошла в зону турбулентности, обусловленную частой сменой ведущих социальных заказов, дефицитом научно обоснованной стратегии развития системы образования и ориентации на проектный менеджмент (как правило, короткие и сменяющие друг друга проекты, контролируемые бюрократами). В этой зоне отдельные иницилируемые «сверху вниз» инновации могут коренным образом изменить направление движения как всей системы, так и отдельных ее сегментов и процессов. Следует при этом отметить, что часть работников школьного образования и ученых пытается противодействовать негативным трендам в отрасли своим практическим и творческим включением в инновации, обеспечивая их адекватное методологическое сопровождение в школе [5].

В связи с ориентацией влиятельных сетевых академических сообществ, поддержавших неолиберальные и радикально-рыночные трансформации в России, на зарубежные образовательные стандарты, компетентностный, вариативный и проектный подходы и, по сути, отказ от отечественного опыта, возникла *фетишизация инноваций* как якобы в любом случае творческих сторон профессиональной самореализации, значит, продуктивных усилий по активному искоренению недостатков «тоталитарного прошлого», которое априорно (и вне всякой основательной критики) признано ими отсталым и противоречащим целям прогресса². За инновации, согласно действующим положениям об оплате труда, премируют, а также облегчают аттестацию и должностной рост. Так инновации отчасти превратились в сфере образования в массовую и опасную форму имитаций, в особое направление работы «для галочки», сродни «тараканьим бегам» [16, с. 48]. Фетишизация инноваций и бюрократические практики управления ими вызывают своеобразную усталость и выгорание персонала образования.

¹ Во многих регионах РФ оплата труда учителя за ставку близка к прожиточному минимуму, вынуждая персонал школ «добровольно» соглашаться на трудовые перегрузки и неоплачиваемые работы. В Москве при сходных объемах и сложности труда его оплата на порядок выше, чем в российской провинции.

² Фетишизация инноваций имеет глобалистское происхождение, выражена в понятии «глобальное инновационное общество» и навязана в начале XXI в. топ-менеджментом управляемым уровням системы образования. См. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/3717/print> (дата обращения: 05.05.2023).

Инноваций стало так много¹, что отследить их даже при доступности оцифрованных образовательных документов и их релевантности профессиональным задачам учительства стало невозможно, особенно на индивидуальном уровне в условиях его трудовых перегрузок [13]. В связи с этим все более актуализируется проблема определения образовательной инновации, оценки инновационности социальных изменений в сфере образования [4].

Инновационность трактуется более двух десятилетий обычно с позиций педагогической психологии и академической педагогики, не изучающих предметно социальные проблемы общества и его структуру, как общее требование к государственной образовательной политике в контексте геополитической концепции «модернизации» России. Она декларируется как якобы присущая образованию непрерывная изменчивость, вызванная объективно ускоряющимся созданием нового знания и динамикой всего мира: «Система образования может помочь человеку угнаться за потоком перемен и не потерять самого себя, если кредо системы образования в информационном обществе станут слова «Mobile in mobiles» (подвижный в подвижной среде)», ради «создания национальной инновационной системы России» [1]. Цитированный автор обходит вопрос, что значит «не потерять самого себя» и за счет чего это возможно в гонке за потоком перемен. Но предлагается включиться в эту «гонку» в призрачном и якобы едином «глобальном информационном обществе», лукаво признаваемом как реальность здесь и сейчас. Обосновывается постоянное обновление всех сторон образования безотносительно предмета и результатов, без разбора того, что же должно оставаться неизменным, по осужденному социологами принципу «движение – все, конечная цель – ничто» [12, с. 118; 16, с. 94–110].

Всеохватывающая инновационность, идущая рука об руку с безапелляционной интеграцией в европейское или мировое рыночное и образовательное пространство по пути компетентностного подхода [6], как и умозрительные педагогические классификации инноваций, не соотнесенные с его научной картиной (в частности, с концепциями стабильности институциональных функций и социальной инерционности образования) [15], столкнули российскую систему образования к перманентному реформированию [3]. И хотя фетиш безоглядой инновационности ныне прерван заявлениями политических лидеров России, его последствия для системы образования будут проявляться еще длительное время.

¹ В школьных программах по истории России фигурируют около 40 «инновационных» учебников и пособий с рекомендательными грифами, существенно различающиеся, по мнению историка Е. Ю. Спицына, концептуальными трактовками ключевых тем. См. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=oyhlwmyMOJk> (дата обращения: 02.05.2023). В вузах, как известно, бюрократические нормативы рабочих программ образовательных дисциплин «рекомендуют» не включать в основные списки литературы издания старше 5 лет, что препятствует использованию фундаментальных, проверенных временем научных трудов и увеличивает вал новых. Учебно-методические службы вузов обычно возвращают рабочие программы, нарушающие эту рекомендацию, «на доработку».

Научная социологическая оценка этих последствий связана с необходимостью ответить на ряд вопросов:

- в какой мере и по каким критериям инновационное развитие школы должно сохранять традиции образовательной и воспитательной деятельности?
- удастся ли сохранить потенцию социально-инерционного, устойчивого развития при разнонаправленных инновациях, внедряемых сегодня в школу?
- насколько внешние инновации и механизмы их внедрения отвечают социальным функциям образования, задачам администрации школы и педагогов?
- победит ли здравый смысл, научный подход и открытость, требующие: до начала конкретной инновации публично доказать, в чем непригодно *старое*?
- в какой степени само учительство готово к восприятию новшеств и к самостоятельной инновационной профессиональной деятельности?

Обобщая эти вопросы, можно выделить относительно новое для исследований образования социальное противоречие. С одной стороны, система общего образования должна развиваться инновационным путем, в ней постоянно должны протекать планомерные управляемые инновационные процессы, затрагивающие все аспекты взаимодействия участников образовательных отношений и ориентированные на качественное улучшение состояния и функционирования системы. С другой стороны, очевидно существуют социальные барьеры развития инновационной деятельности в современной российской школе. Можно предположить, что основными явными и неявными их создателями являются образовательная бюрократия на разных этапах управления системой общего образования, администрация школ и сами педагоги.

В связи с описанными выше проблемами осмысления сути образовательных инноваций и практикой их внедрения возникает необходимость эмпирического изучения восприятия профессиональным сообществом современных инноваций и их барьеров, перспектив внедрения образовательных инноваций с позиции их целесообразности, эффективности с позиции объективного улучшения функционирования системы образования в целом, качественного улучшения условий социального взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Социальные реалии и барьеры инноваций

Социологическое исследование «Распространенность инноваций в региональной системе общего образования» проведено в 2022 г. Алтайским государственным педагогическим университетом в рамках проекта «Анализ инновационных процессов развития системы общего образо-

вания, научная и методологическая поддержка»¹. Сбор первичной информации осуществлен в восьми регионах России². В качестве респондентов в нем приняли участие 235 экспертов, пропорционально представляющих эти регионы³.

Совместимое в научно-методическом плане исследование охватило систему образования мегаполиса (г. Санкт-Петербург), в центре внимания оказались информационные потоки и возможность их оптимизации для снижения общественных потерь⁴. Отмеченный выше массовый и слабо упорядоченный характер образовательных инноваций в российской школьной системе сопряжен, по мнению ее персонала, с действием ряда социальных барьеров, существенно их затрудняющих на практике и охватывающих как основные области социальной и профессиональной жизни школьной системы, так и теоретическую базу (концептуализацию) этих инноваций. Рассмотрим эти барьеры.

1. *Понятийный* барьер развития инновационной деятельности связан с самим пониманием того, что есть образовательная инновация. 51% респондентов считают, что образовательная инновация – это результат осмысления новой идеи, направленной на решение педагогической или управленческой проблемы, и ее внедрение в повседневную практику функционирования образовательной организации, системы образования в целом. То есть, только половина экспертов имеют развернутое представление об образовательной инновации как новой проблемно ориентированной идее, требующей внедрения в практику и соответствующего управленческого сопровождения. Среди опрошенных 18% придерживаются мнения о том, что – это профессиональная деятельность, которая обеспечивает превращение инновационной идеи, новшества в инновацию, а также обеспечивает систему управления этим процессом. Эта группа респондентов, отмечая необходимость управления инновациями в образовании, не акцентирует своего внимания на одном из основных критериев образовательной инновации: ориентированность на решение конкретной педагогической или управленческой проблемы в сфере образования. 14% респондентов считают, что образовательная инновация – это любое новшество, полезное для работы педагога и функционирования образования.

¹ Научный руководитель исследования, выполненного при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ (госзадание № 073-00087-22-02 от 26.04.2022), д-р педагогических наук, проф., ректор АлтГПУ И. Р. Лазаренко. Сбор данных проведен методом on-line опроса по авторской методике и анкете, разработанной О. Н. Замятиной, Н. А. Матвеевой и И. Р. Лазаренко на основе глубинных интервью на разведывательном этапе исследования, а также контент-анализа документов, сопровождающих образовательные инновации.

² Алтайский край, Кемеровская, Липецкая, Омская, Оренбургская, Пермская и Ульяновская области, Удмуртская Республика.

³ В панели экспертов 46% – администраторы средних школ, 54% – преподаватели, научные сотрудники педагогических вузов. Выборка дифференцировалась по стажу педагогической работы: до 10 лет – 18%, 11–20 лет – 24%, 21–30 лет – 31%, более 31 года – 13%, без стажа работы в школе 14% экспертов.

⁴ Исследование «Перспективы оптимизации управления информационными потоками в системе образования Санкт-Петербурга» (грант РНФ № 23-28-10010, выполнен на базе РГПУ им. А. И. Герцена).

Следует отметить, что в отличие от наличия конкретной проблемы в основе восприятия инновационной деятельности лежит ее «полезность» или, как вариант, «удобство». Таким образом, в массовом сознании профессионалов инновация носит субъективный характер, опирается на заметно размытые представления об инновации в системе образования, поскольку у каждого из участников образовательных отношений такая «полезность» может быть своя.

Говоря об инновациях, 12% экспертов указали, что – это процесс создания педагогических новшеств, их оценка и освоение педагогами и использование в практике. Тем самым они существенно сузили контингент инновационной деятельности в школе до педагогического корпуса. В силу того, что инновационные процессы могут оказаться полезными и целесообразно распространяться, они должны поддерживаться управлением, значит, к субъектам инновационной деятельности должны относиться также администраторы школ и специалисты органов управления образованием.

Лишь 5% экспертов, наоборот, утверждают, что образовательная инновация – это результат управленческой деятельности, направленной на развитие системы образования, то есть образовательная инноватика – область профессиональной деятельности менеджеров образования.

2. *Концептуальный (когнитивный) барьер* развития инновационной деятельности в современной российской школе проявляется в ряде характерных черт, ранее не отмеченных учеными, в том числе в специальных исследованиях школьной системы и управления. Мы утверждаем, что признаком бюрократологии в организации образовательных инноваций, на руководство которой претендует менеджмент органов управления образованием, является отсутствие четкой цели зарождения и внедрения новых идей и технологий в практику общего образования. Эта цель должна быть не просто спонтанно (*ad-hoc*) декларирована как некое априорное благо или ценность, но сформулирована в современном научном, теоретическом контексте так, чтобы соответствовать определенным институциональным функциям образования.

Однозначность формулировки цели инновации снизила бы нежелательные риски разночтений ее толкования, восприятия, формализации, ожиданий и внедрения разными участниками инноваций. Трудности целеполагания инновационного развития образованием, создания и продвижения инноваций, отсутствие системы оценки эффективности внедряемых инноваций отмечены каждым четвертым экспертом. Данные подтверждают результаты ранее проведенного контент-анализа направленности инновационной деятельности в школе [8]. Неясность или многозначность направленности существенно снижает качество инновационной деятельности.

Признаком концептуального барьера также является размытость представлений о том, кто является субъектом образовательной инновации и кто отвечает за ее результаты. Даже в оценках экспертов, исходя из понимания образовательной инновации, наблюдается перекладывание ответственности за создание и внедрение инноваций, отнесение этих процессов либо только в область управленческой деятельности менеджмента,

либо в сферу профессиональной педагогической деятельности учителей. Таким образом проявляющийся концептуальный (когнитивный) барьер развития инновационной деятельности тормозит систему общего образования в целом на пути целенаправленного, управляемого устойчивого инновационного развития.

3. *Слабая социальная организация* (неупорядоченность) практик инновационной деятельности в современной школе проявляется в неоднородном характере участия персонала в них и, как следствие, дефиците профессиональных взаимодействий в инновациях (см. табл. 1).

Таблица 1 (Table 1)

Ответы экспертов на вопрос о преобладающей форме их участия в образовательных инновациях

Experts answers to the question about the predominant form of their participation in educational innovations

Варианты ответов	%
Способствуют распространению инноваций в практику школы	23
Преподают курсы, связанные с образовательными инновациями	20
Ведут научно–исследовательскую работу в проблематике инноваций	13
Планируют инновационную деятельность педагогов, будущих учителей	12
Осуществляют мониторинг инноваций	9
Осуществляют методическую поддержку педагогов–новаторов	9
Управляют инновационными процессами в школьном образовании	8
Разрабатывают образовательные инновации	4
Другое	2
Всего	100

С одной стороны, результаты исследования показывают, что в отношении инновационных процессов ведется разнообразная профессиональная деятельность учителей, представителей администрации школ, специалистов управления образованием, преподавателями педагогических университетов, осуществляющих связь со школой. С другой стороны, наблюдается явный дисбаланс функций производства инноваций и формального управления ими.

Реальными разработчиками образовательных инноваций являются только 4% респондентов, а управленческим сопровождением инноваций занимаются на разных, как правило, административных уровнях, более 60% опрошенных сотрудников органов управления. Ситуация, когда численность персонала и объем полномочий управляющей системы в ключевой для развития всей отрасли деятельности кратно превосходят полномочия управляемой, является бюрократической. В ней отсутствует потребность менеджеров в развитии инновационной деятельности, если это только не потребность в расширении бюрократических полномочий и, как следствие, новый виток роста персонала и масштабов управления. Так же невелика и потребность самих создателей инноваций – педагогов и ученых,

поскольку она обязательно сопровождается неоплачиваемым ростом их отчетности за инновационную деятельность, снижением стимулов и мотивации к инновациям.

Навязывание новшеств извне, без учета специфики и традиций образовательной организации вызывает попытки школ «закрыться» от внешних инноваций. Не случайно мнение критически мыслящих респондентов об отсутствии принципиальных различий между традиционным и инновационным образованием, свойственное каждому пятому участнику исследования. С учетом того, что нормальное развитие инноваций в системе образования должно осуществляться по принципу преемственности традиций и базироваться на их основе, такое искажение, игнорирование закономерности устойчивого функционирования системы не позволит ей развиваться инновационным путем.

4. Имитационный характер многих инноваций, связанный с бюрократологиями в образовании под воздействием ориентации на формализацию и превращенные формы в отрасли, создает *содержательно-управленческий* барьер, подменяя реальные, содержательные инновации имитационными, которые устраивают бюрократическую управляющую систему. При сохранении количественного и качественного дисбаланса функций производства и управления инновациями перспектива школьного образования искажается и стремится к стагнации или регрессу.

Этот же барьер порождает локальную ограниченность многих востребованных инноваций, связанный с *дефицитом целостности системы* (подобного эффекту бабочки), когда развитие инновационной деятельности зависит от отдельного случайного фактора. На вопрос анкеты «Насколько распространены инновации в системе общего образования региона, в котором Вы проживаете?» каждый четвертый эксперт (26%) ответил, что они повсеместно распространены и характеризуют эту систему в целом как инновационную. Большинство экспертов (около 70%) отметило преобладающую фрагментарность и локальность инноваций, что лишний раз подтверждает наличие серьезных барьеров и актуальность их изучения (см. табл. 2).

Таблица 2 (Table 2)

Мнения экспертов о распространенности образовательные инноваций

Experts opinions on the prevalence of educational innovations

Варианты ответов	%
Они присутствуют в деятельности отдельных работников	18
Они характерны для некоторых школ	38
Они распространены в определенных типах школ	10
Они проявляются в определенных типах поселений	1
Они распространены на отдельных ступенях образования	7
Они повсеместно распространены и характеризуют систему общего образования в целом как инновационную	26
Всего	100

«Точки роста» инноваций, представленные отдельными работниками, школами или сегментами системы общего образования, совершенно необходимы для ее инновационного развития, но их ландшафт должен реалистично учитываться и анализироваться, в том числе с применением специальных глубинных и мониторинговых методов. Очевидно, что формализованная статистика органов управления образованием не в состоянии полно и достоверно выразить этот ландшафт и служить долговременным задачам развития инноваций. На этой основе, при наличии целостной концепции образовательных инноваций, возможна выработка региональных и локальных программ поддержки образовательных инноваций школьного образования.

5. Исследование выявило *размытое восприятие препятствий* для инновационной деятельности. Содержание этого барьера состоит в поляризации понимания разными группами экспертов наличия и характера таких препятствий. На вопрос о том, есть ли в настоящее время препятствия для создания и внедрения инноваций в сфере общего образования, ответы экспертов рисуют половинчатую картину, в которой признание таких препятствий уравновешено их отрицанием (см. табл. 3).

Таблица 3 (Table 3)

Мнения экспертов о наличии препятствий для инноваций в школьном образовании
Experts opinions on the presence of barriers to innovation in school education

Варианты ответов	%
Да	14
Скорее да, чем нет	36
Скорее нет, чем да	41
Нет	9
Всего	100

Наиболее вероятным объяснением столь противоречивой картины, на наш взгляд, является недостаточная погруженность в инновационную деятельность, и, как следствие, отсутствие четких представлений об условиях ее осуществления, характеристиках образовательной и социально-экономической среды, объективно влияющих на ее развитие. Полагаться преимущественно на индивидуальное субъективное восприятие условий создания и внедрения инноваций заведомо означает искажение процесса и результата развития инновационной деятельности в современной школе.

Ответы респондентов на вопрос о барьерах, тормозящих инновации в общем образовании, выводят на понимание комплекса социальных препятствий. По степени распространенности эти барьеры выглядят так¹:

¹ В список не включены варианты с долями ответов в зоне величины вероятной ошибки выборки: закрытость школ инновациям – 4%; бессмысленность внедрения образовательных инноваций в нынешних условиях – 1%.

- трудовые перегрузки учителей, часто избыточной бумажной работой – 29%;
- надуманность различий между инновационным и традиционным образованием – 20%;
- навязывание новшеств извне, без учета специфики и традиций школ – 12%;
- неготовность педагогов вести инновационную деятельность – 11%;
- неготовность менеджеров управлять инновационными процессами – 9%;
- отсутствие системы оценки эффективности инноваций – 9%;
- трудности создания, продвижения инноваций в сфере образования – 8%;
- отсутствие четкого понимания цели инновационных процессов – 8%;
- отсутствие систематизированной информации об инновациях – 5%.

6. Почти каждый третий респондент указал на такой барьер, как *перегрузки* учителей (занятость более 1,0 ставки) и доминирование бумажной работы в ущерб непосредственной педагогической деятельностью учителей.

7. Существует и *компетентностный* барьер развития инновационной деятельности в современной российской школе. Каждый пятый эксперт считает, что педагоги и менеджеры образования не готовы эффективно заниматься и управлять инновационной деятельностью. Возможно, что в этом отнюдь не преобладающем мнении выражена более откровенная, не скованная репутационными интересами оценка инновационных ситуаций в образовании.

8. *Информационный* барьер действует на фоне бумажного прессинга и слабой упорядоченности управленческой, научной и учебно-методической информации для учителей¹. Он не только требует увеличенных затрат времени и неоплачиваемого труда на поиск релевантной служебной информации, но и ослабляет мотивацию и интеграцию участников инновационной деятельности.

¹ На отсутствие систематизированной информации об инновациях указывает лишь каждый двадцатый из числа опрошенных работников образования, однако реальный избыток разноплановой информации (бумажный вал [11; 9]), спускаемой «сверху», наряду с общими трудовыми перегрузками учителей, делает невозможным ее регулярное индивидуальное освоение даже в практических учебно-методических целях. Подавляющее большинство учителей при углубленном интервью основательно затрудняется в профессиональном анализе конкретных инноваций и их комментариях.

Перспективы образовательных инноваций в школьной системе

Результаты исследования «Распространенность инноваций в региональной системе общего образования» и их интерпретация позволили эмпирически выявить социальные барьеры развития инновационной деятельности в современной российской школе. Содержательно определены основные барьеры, проявляющиеся в сочетании друг с другом. В рабочем порядке они названы: понятийный, концептуальный, организационный, содержательно-управленческий, размытое восприятия препятствий, профессиональные перегрузки, компетентностный и информационный барьеры.

Социальными источниками и носителями барьеров инновационной деятельности в школе являются все ее субъекты: учителя, администрация образовательной организации, специалисты органов управления образованием. Но особая ответственность лежит на менеджерах образования, поскольку значительная часть социальных барьеров связана с деформациями содержания и технологий управления системой общего образования.

Риски устойчивого инновационного развития общего образования в России усугубляются тем, что социальные барьеры носят комплексный характер. Их комплексность проявляется в наличии группы негативных факторов, которые содержательно сочетаются и усложняют или вообще пресекают процессы и этапы инновационной деятельности в современной российской школе.

Все выявленные барьеры носят системный характер, поскольку проявляются в масштабе национальной системы образования и обуславливают ее кризисные тренды: рождая спонтанные (турбулентные) волны инноваций, усиливают необходимость сохранения целостности и поддержания инерционности системы, преемственности инноваций традициям, соблюдения баланса функционирования и взаимодействия управляемой и управляющей систем, педагогических коллективов школ и менеджмента, социальных партнеров.

В этих условиях становится очевидным, что подвергается риску не только развитие индивидуальной и коллективной инновационной деятельности учителей и школ, но и устойчивое развитие всей системы общего образования. Дополнительная трудность заключается в том, что движение системы образования не остановить, «обнулить» проявившиеся нежелательные для ее функционирования инновации невозможно. Необходимо на уровне государственной образовательной политики вырабатывать и принимать корректирующие меры по минимизации воздействия названных выше социальных барьеров, избегая новых ошибок в данной области.

Изученные ведомственные документы федерального и регионального уровней (законодательные акты, программы, рекомендации, учебные материалы по проблеме образовательных инноваций для педагогических специальностей вузов и последипломной подготовки учителей) не содержат развернутых трактовок проблемы, не формируют в профессиональных практиках учительства и менеджеров образования необходимые теорети-

ческие схемы и организационно-методические препятствия против неэффективных и начетнических инноваций и их фетишизации, особенно ввиду сложившихся трендов в отрасли и описанного выше «научного» фона в академической педагогике и образовательном менеджменте.

Учитывая содержание социальных барьеров развития инновационной деятельности в образовательных организациях, их комплексный и системный характер, высокую степень риска для инновационного развития системы общего образования, следует предпринять усилия в следующих направлениях:

- теоретический междисциплинарный анализ категории *образовательная инновация* в контексте базовых концепций социологии образования (классической и неклассической – институциональных функций и эффективности образования, образования как процесса и результата становления социального субъекта), выработка методологии определения целесообразности инноваций;
- проработка проблемы инноваций в междисциплинарном синтезе научных дисциплин, изучающих образование;
- разработка единых федеральных целевых ориентиров инновационного развития системы общего образования в России;
- уточнение содержания инновационной деятельности и показателей ее результативности для общеобразовательных организаций и их систем;
- разработка и внедрение технологии планирования инновационной деятельности в школе, муниципалитете, регионе с учетом их типов и стадии развития педагогического коллектива, социальных характеристик обучающихся, социально-экономической и социокультурной ситуации;
- повышение профессиональной готовности педагогов и менеджеров образования к инновационной деятельности и управлению инновациями;
- коррекция принципов взаимодействия управляемой и управляющей систем в части инновационного развития общего образования;
- повышение общественного авторитета педагогов-новаторов.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. О приоритетах государственной образовательной политики России // Российский психологический журнал. 2005. Т. 2. № 2. С. 72–83. EDN: NXRTMZ.
2. Григорьев С. И., Матвеева Н. А. Неклассическая социология образования начала XXI века. Барнаул: АРНЦ РАО, 2000. 158 с. EDN: WZSQOJ.
3. Курбатова М. В. Реформа высшего образования как институциональный проект российской бюрократии // Мир России. Социология. Этнология. 2016. Т. 25. № 4. С. 59–86. EDN: WTIEXN.

4. Лазаренко И. Р., Колесова С. В., Куликова Л. Г. Инновационные процессы в образовании: классификации, оценки и их критерии // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73. Ч. 1. С. 184–188. EDN: FUOFXQ.

5. Лазаренко И. Р., Колесова С. В., Куликова Л. Г., Логинов А. Н. Методологическое сопровождение инновационной деятельности в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6(91). С. 236–240. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-236-240; EDN: IQUXNY.

6. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12. EDN: SKEDIV.

7. Матвеева Н. А. Критерии безопасности инноваций в системе общего образования // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы (секьюритология) / Отв. ред. Э. И. Забнева. Кемерово: КузГТУ им. Т. Ф. Горбачева, 2021. С. 270–273. EDN: WPJNOZ.

8. Матвеева Н. А. Направленность инновационной деятельности в системе общего образования (по результатам контент-анализа тематики федеральных инновационных площадок) // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 11(91). С. 27–35. DOI: 10.24158/spp.2021.11.3; EDN: OJRQYP.

9. Осипов А. М. «Бумажная работа» и новые термины в исследованиях системы образования // Вестник АлГПУ. 2019. Вып. 1(38). С. 12–16. EDN: YZLYRF.

10. Осипов А. М. Учителство в контексте социологии образования: теоретические подходы и приоритеты исследований // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 45–52. DOI: 10.7868/S0132162518030042; EDN: YVQXRM.

11. Осипов А. М., Бояджијева П. А., Матвеева Н. А. Дефицит информации и «бумажный геноцид» // E & M Smart Education. 2018. № 3. С. 126–140.

12. Осипов А. М., Иванова В. А. Институциональные функции – пороговая проблема современной социологии образования // Социологические исследования. 2016. № 1. С. 118–125. EDN: VSLWYN.

13. Осипов А. М., Матвеева Н. А., Бояджијева П. А., Воронцов Я. А. Российское образование в бумажной пучине: опыт социологического анализа // Социологические исследования. 2020. № 3. С. 60–70. DOI: 10.31857/S013216250008798-0; EDN: PJKRKN.

14. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. Г. В. Осипова. М.: НОРМА – ИНФРА-М, 1998. 672 с.

15. Социология образования: учеб. и практ. для вузов / Под ред. А. М. Осипова. 2–е изд., пер. и доп. М.: ЮРАЙТ, 2023. 424 с. EDN: BZMRDY.

16. Школа в бумажной пучине: кризис информационных потоков в образовании / Под ред. А. М. Осипова. РНФ; Великий Новгород: Виконт, 2020. 351 с. EDN: MSNLLC.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Матвеева Наталья Александровна, доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе и инновационной деятельности, Алтайский государственный педагогический университет

Замятина Ольга Николаевна, кандидат социологических наук,

доцент кафедры социологии и конфликтологии, Алтайский государственный университет

Машкевич Анастасия Сергеевна, магистр социологии, научный сотрудник, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

DOI: 10.19181/vis.2023.14.4.16

Innovations in the Russian School: Categorical Analysis, Social Realities and Barriers, Prospects

Natalia A. Matveeva

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

E-mail: matveeva_n_a@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4545-1679

Olga N. Zamyatina

Altai State University, Barnaul, Russia

E-mail: olga_zamjtina@mail.ru

ORCID: 0000-0002-3240-0098

Anastasia S. Mashkevich

The Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia

E-mail: troninastya@gmail.com

For citation: Matveeva N. A., Zamyatina O. N., Mashkevich A. S. Innovations in the Russian School: Categorical Analysis, Social Realities and Barriers, Prospects. *Vestnik instituta sotziologii*. 2023. Vol. 14. No. 4. P. 288–305. DOI: 10.19181/vis.2023.14.4.16; EDN: SYECNK.

Abstract. The purpose of the article is to identify social barriers to innovation in modern Russian schools based on the analysis of empirical sociological material, to interpret them in the context of risks and consequences for the innovative development of the general education system. Preliminary to the analysis of empirical data, the authors conduct a categorical analysis of educational innovation. The need for significant improvement and expediency are emphasised as key characteristics of innovation. The innovativeness of education is considered in conjunction with the social functions of education and the professional activities of the teacher. The fetishisation of innovation and bureaucratic practices of managing it are justifiably pointed out as a source of social barriers to the development of innovative activity in a modern school. A relatively new contradiction in the sociology of education is identified between the need for innovative development of the general education system and the presence of social barriers to the innovative activity of all participants in educational relations. Based on the analysis of the results of a sociological study conducted by online questioning, the following barriers are identified: notional, conceptual, organisational, content-managerial, blurred perception of obstacles, professional overload, competence and information. It has been revealed that all the subjects of innovation activities at school act as social sources and carriers of barriers to innovation: teachers, the administration of an educational organisation, specialists from educational authorities. It has been determined that the impact of these factors on the innovative development of the general education system is complex and systemic.

Taking into account the high risk of their negative impact on the innovative development of the general education system, specific areas of activity for researchers and managers are formulated on a local, regional and federal scale. They concern the elaboration of the problem of innovation in the interdisciplinary synthesis of scientific disciplines studying education; development of targets, planning technology, determination of content and performance indicators of innovative development of the general education system in Russia; increasing the professional level of teachers and education managers for innovative activities; changes in the principles of innovation management in education. Systematic actions in these directions can minimise the negative manifestations of barriers to innovation and ensure a sustainable perspective for the innovative development of the education system.

Keywords: social institute of education, secondary school, educational innovation, innovative activity in education, social barriers to innovative activity of a teacher

References

1. Asmolov A. G. O prioritetah gosudarstvennoj obrazovatel'noj politiki Rossii [On the priorities of the state educational policy of Russia]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*, 2005: 2: 2: 72–83 (in Russ). EDN: NXRTMZ
2. Grigoryev S. I., Matveeva N. A. Neklassicheskaya sociologiya obrazovaniya nachala XXI veka [Non-classical sociology of education at the beginning of the XXI century]. Barnaul, ARNC RAO, 2000: 158 (in Russ). EDN: WZSQOJ
3. Kurbatova M. V. Higher education reform as an institutional project of the Russian bureaucracy. *Mir Rossii. Sociologiya. Etnologiya*, 2016: 25: 4: 59–86 (in Russ). EDN: WTIEXN.
4. Lazarenko I. R., Kolesova S. V., Kulikova L. G. Innovative processes in education: classifications, assessments and their criteria. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2021: 73: 1: 184–188 (in Russ). EDN: FUOFXQ.
5. Lazarenko I. R., Kolesova S. V., Kulikova L. G., Loginov A. N. Methodological support of innovative activities in education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2021: (91): 236–240 (in Russ). DOI: 10.24412/1991-5497-2021-691-236-240; EDN: IQUXNY.
6. Lebedev O. E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii [Competence-based approach in education]. *Shkol'nye tekhnologii*, 2004: 5: 3–12 (in Russ) EDN: SKEDIV.
7. Matveeva N. A. Criteria for the safety of innovations in the general education system. In *Issues of modern science: problems, trends and prospects (securitology)*. Ed. by E. I. Zabneva. Kemerovo, KuzGTU im. T. F. Gorbacheva, 2021: 473: 270–273 (in Russ). EDN: WPJNOZ.
8. Matveeva N. A. The focus of innovation activity in the general education system (based on the results of a content analysis of the topics of federal innovation platforms). *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 2021: 11 (91): 27–35 (in Russ). DOI: 10.24158/spp.2021.11.3; EDN: OJRQYP.
9. Osipov A. M. «Paperwork» and new terms in education system research. *Vestnik AIGPU*, 2019: 1 (38): 12–16 (in Russ). EDN: YZLYRF.
10. Osipov A. M. Teaching in the context of the Sociology of education: theoretical approaches and research priorities. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2018: 3: 45–52 (in Russ). DOI: 10.7868/S0132162518030042; EDN: YVQXRM.
11. Osipov A. M., Boyadzhieva P. A., Matveeva N. A. Lack of information and “paper genocide”. *E & M Smart Education*, 2018: 3: 126–140 (in Russ).
12. Osipov A. M., Ivanova V. A. Institutional functions – a threshold problem of modern sociology of education. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2016: 1:118–125 (in Russ). EDN: VSLWYN.
13. Osipov A. M., Matveeva N. A., Boyadzhieva P. A., Voroncov YA. A. Russian education in the paper abyss: the experience of sociological analysis. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2020: 3: 60–70 (in Russ). DOI: 10.31857/S013216250008798-0; EDN: PJKRKN.
14. Rossijskaya sociologicheskaya enciklopediya [The Russian Sociological Encyclopedia]. General ed. By G. V. Osipov. Moscow, NORMA – INFRA-M, 1998: 672 (in Russ).
15. *Sociology of Education: textbook and workshop for universities*. Ed. by A. M. Osipov. 2nd ed. Moscow, YURAJT, 2023: 424 (in Russ). EDN: BZMRDY.
16. *School in the abyss of paper: the crisis of information flows in education*. Ed. by A. M. Osipov. RNF; Velikij Novgorod, Vikont, 2020: 351 (in Russ). EDN: MSNLLC.

The article was submitted on: May 18, 2023

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalia A. Matveeva, Doctor of Sociological Sciences, Professor,
Vice-Rector for Research and Innovation of the Altai State Pedagogical University

Olga N. Zamyatina, Candidate of Sociological Sciences,
Associate Professor of the Department of Sociology and Conflictology,
Altai State University

Anastasia S. Mashkevich, Master of Sociology, Researcher,
The Herzen Russian State Pedagogical University