



УДК 101.1

Самойлов Сергей Федорович

доктор философских наук, профессор,
заместитель начальника кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Донецкого филиала Волгоградской академии МВД России,
dartan@bk.ru

Плотников Наполеон Валерьевич

кандидат философских наук, преподаватель кафедры философии
Кубанского государственного аграрного университета имени И.Т. Трубилина
dartana@bk.ru

Sergey F. Samoilov

Doctor of Philosophy, Professor, Deputy Head of the Department of Social and Humanitarian Disciplines
of the Donetsk branch of the Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia
dartan@bk.ru

Napoleon V. Plotnikov, PhD in Philosophy, Lecturer in the Department of Philosophy
of the Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin
dartana@bk.ru

ЭФФЕКТ ОТЛОЖЕННОГО РЕЗУЛЬТАТА И ПРОЦЕСС РЕФОРМИРОВАНИЯ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ

THE DELAYED RESULT EFFECT AND THE PROCESS OF REFORMING THE EDUCATION INSTITUTION: CONCEPTUALIZATION OF THE PROBLEM FIELD

Аннотация. В статье теоретически осмысливается феномен «эффекта отложенного результата» в процессах реформирования института образования. Утверждается, что результаты образовательных реформ зачастую проявляются с существенным временным лагом, что порождает напряженность между краткосрочными ожиданиями общества и долгосрочной природой институциональных изменений. Методология исследования носит философско-аналитический характер с опорой на идеи классических и современных мыслителей – М. Фуко, П. Бурдьё, Дж. Дьюи, И. Иллича, М. Нуссбаум, Ж. Рансьера и др. В тексте представлены концептуальные ракурсы проблемы: 1) временной горизонт образовательных реформ и конфликт между настоящим и будущим; 2) институциональная инерция, власть и символическое воспроизводство в образовании; 3) отложенное равенство и целеполагание образования с точки зрения социальной и политической философии.

Ключевые слова: образовательные реформы, отложенный результат, философия образования, социальная философия, институциональные изменения, отложенный эффект, временной лаг.

Abstract. The article provides a theoretical understanding of the phenomenon of the «delayed result effect» in the processes of reforming the educational institution. It is argued that the results of educational reforms often appear with a significant time lag, which gives rise to tension between the short-term expectations of society and the long-term nature of institutional changes. The research methodology is of a philosophical and analytical nature, based on the ideas of classical and modern thinkers - M. Foucault, P. Bourdieu, J. Dewey, I. Illich, M. Nussbaum, J. Rancière and others. The text presents conceptual perspectives of the problem: 1) the time horizon of educational reforms and the conflict between the present and the future; 2) institutional inertia, power and symbolic reproduction in education; 3) delayed equality and goal-setting of education from the point of view of social and political philosophy.

Ключевые слова: образовательные реформы, отложенный результат, философия образования, социальная философия, институциональные изменения, отложенный эффект, временной лаг.

Key words: educational reforms, delayed result, philosophy of education, social philosophy, institutional changes, delayed effect, time lag.

Введение. Реформы системы образования нередко сопровождаются обещаниями будущих достижений, тогда как непосредственные изменения остаются неочевидными. Такой временной лаг – отсрочка между внедрением реформы и появлением ее результатов – превратился в характерную черту образовательной политики. В общественном дискурсе укоренилось понимание, что плоды преобразований «созреют» лишь со временем, через поколение учащихся или более. Это создает эффект отложенного результата, при котором равенство возможностей и улучшение качества образования провозглашаются целями реформ, но их реализация постоянно перемещается в будущее.

Столкновение с временным лагом обнажает несколько фундаментальных проблемных аспектов. Во-первых, институциональная инерция: системы образования обладают устойчивостью и сопротивляются быстрым изменениям. Установленные практики, бюрократические процедуры и социальные ожидания создают контекст, где даже прогрессивные нововведения поглощаются привычным порядком. Во-вторых, роль власти: как показывал Мишель Фуко, школа – это не нейтральная среда, а дисциплинарный институт, встроенный в матрицу власти и подчинения. Власть проявляется в том, кто и как определяет цели реформ, чьи интересы они обслуживают и какие знания считаются легитимными. В-третьих, возникает вопрос отложенного равенства: можно ли считать истинной целью достижения равенства через образование, если на практике равенство постоянно откладывается на неопределенный срок – «после реформ»? Жак Рансьер отмечал, что равенство часто трактуется как далекая утопическая цель, тогда как в действительности равенство должно пониматься как принцип действия здесь и сейчас. Отложенность равенства как философская проблема указывает на нормативный парадокс: требование равенства служит оправданием текущего неравенства, обещая исправить его в будущем. Настоящая работа предлагает теоретико-аналитическое осмысление обозначенных аспектов.

Материалы и методы. В рамках исследования привлекаются идеи ряда ключевых мыслителей. Концепция дисциплинарной власти М. Фуко позволяет рассмотреть реформы как часть широкой системы нормализации и контроля, где отсрочка результатов может служить техникой управления ожиданиями [6]. Критическая социология образования П. Бурдьё, в частности теория символического насилия и воспроизводства, помогает понять, каким образом институциональная инерция способствует сохранению социального неравенства даже при декларируемых изменениях [1]. Философия радикального равноправия Ж. Рансьера фокусируется на проблеме отложенного равенства, критикуя логику, по которой учащимся предлагается достичь равенства лишь после прохождения иерархической образовательной траектории [5]. Идеи прогрессивного образования Дж. Дьюи подчеркивают ценность непосредственного демократического опыта в школе, а не лишь подготовки к будущей жизни – как писал Дьюи, «образование — не подготовка к жизни; образование — это сама жизнь» [2]. Философско-этическая позиция М. Нуссбаум вводит нормативное измерение: она утверждает, что узкая ориентация на экономические показатели и утилитарные результаты подрывает гуманистические и демократические цели образования [4]. Наконец, радикальная критика институционального образования, разработанная И. Илличем, раскрывает феномен «школы как новой религии», которая обещает спасение через дипломы, но на деле раздает пустые обещания спасения беднякам технологической эры [3]. Данное исследование носит теоретико-аналитический характер. Методология основана на междисциплинарном подходе, сочетающем философию образования, критическую социальную теорию и историю идей.

Результаты. Одним из главных препятствий на пути немедленного воплощения реформ выступает темпоральный разрыв между действиями и последствиями. Система образования, будучи сложным социальным институтом, характеризуется значительной институциональной инерцией. Любое нововведение – будь то новая учебная программа, методика преподавания или управленческая реформа – внедряется в контекст устоявшихся практик и норм, поэтому мгновенного эффекта не происходит. Джон Дьюи еще в начале XX века настаивал, что образование должно рассматриваться не как подготовка к будущему, а как полноценная жизнь в настоящем [2]. Его афористичное изречение о том, что образование – это жизнь сама по себе, а не подготовка к будущей жизни, звучало как предупреждение против чрезмерно утилитарного, отложенного понимания целей обучения. С позиции Дьюи, если школа фокусируется лишь на удаленных результатах (например, на том, каким станет ребенок во взрослой жизни), она рискует упустить живой опыт, через который формиру-

ются демократические ценности и мышление в настоящем. Таким образом, прогрессивная педагогика призывает сворачивать временной лаг, интегрируя цели развития личности непосредственно в повседневную образовательную практику.

Однако реальность такова, что большинство инициатив сталкиваются с эффектом «запаздывающего эха». Институциональная инерция проявляется в нескольких измерениях. Во-первых, это структурная инерция: большие организации, как школьные системы, университеты, министерства, имеют сложные иерархии и бюрократические процедуры, которые замедляют внедрение изменений. Во-вторых, культурная инерция: педагогические традиции, укоренившиеся представления учителей, родителей и самих учащихся о том, «как должно быть», могут противостоять новациям. Например, даже если официально введена новая компетентностная модель обучения, учителя и студенты, привыкшие к системе оценок и экзаменов старого типа, не сразу меняют свое поведение. В-третьих, социальная инерция: образование переплетено с ожиданиями общества (например, с рынком труда, с системой статусных сигналов вроде дипломов), поэтому изменение одной лишь педагогики без изменения социальных запросов имеет ограниченный эффект.

Иван Иллич, радикальный критик школьного образования, в работе «Освобождение от школ» заходит еще дальше в оценке данного феномена. Он утверждает, что современное общество мифологизирует школу, наделяя ее обещанием будущих благ – личного успеха, мобильности, равенства – однако эти обещания зачастую оказываются иллюзорными. Яркая метафора Иллича гласит: «Школа стала мировой религией модернизированного пролетариата и раздает пустые обещания спасения беднякам технологической эры» [3]. Эта фраза передает идею, что институциональная инерция подпитывается верой в отложенные результаты. Люди продолжают инвестировать время и ресурсы в существующую систему образования, терпеливо ожидая будущих вознаграждений (карьерных или социальных), подобно тому как верующие уповают на посмертное спасение. Иллич тем самым обнажает скрытый ритуальный характер образовательных практик: ежегодные реформы, новые стандарты, бесконечные «улучшения качества» могут выполнять функцию обрядов, поддерживающих легитимность системы, даже если фактические изменения минимальны. Концепция Иллича подчеркнута указывает на порочный круг: институциональная инерция побеждает реформы, поскольку сами реформы встроены в логику института, который склонен сохранять себя.

Таким образом, анализ временного лага и инерции показывает, что отсрочка результатов не является просто технической задержкой, но коренится в природе образовательного института. Временной лаг служит своего рода буфером, защищающим систему от радикальных перемен. Пока общество готово ждать результатов, институт продолжает функционировать по старым правилам. Эта ситуация выгодна определенным силам: тем, кто занимает позиции влияния в существующей системе. Возникает связь с аспектом власти: кто контролирует интерпретацию успехов и неудач реформ, тот может убедить ожидать еще немного. Далее мы рассмотрим именно измерение власти и социального воспроизводства, скрыто действующее внутри процессов реформ.

Реформирование образования – не только педагогический или административный процесс, но и политический акт, всегда связанный с перераспределением власти и ресурсов. Французский философ Мишель Фуко прослеживал, как современные институты (тюрьма, клиника, казарма, фабрика, школа) выстроены по принципу дисциплинарной власти [6]. Для образования это означает, что школа исторически стала пространством, где власть проявляется через дисциплину, надзор, нормирование поведения и контроля знаний. Например, экзаменационные практики – типичный механизм, сочетающий наблюдение и оценочное нормирование, – служат одновременно педагогическим целям и функции социального контроля. В любой реформе образовательной политики имплицитно присутствует вопрос: «Кто обладает властью определять, что считается знанием и как оно должно передаваться?». При сохранении традиционной структуры власти реформы могут менять формы обучения, но не меняют сути отношений между знающим (учителем, администратором) и учеником.

Более того, власть проявляется в самом дискурсе реформ. Зачастую реформы иницируются «сверху» – государственными органами, экспертными сообществами – и продвигаются как объективная необходимость («повышение конкурентоспособности», «вхождение в мировые рейтинги» и т.п.). Пьер Бурдьё в своих социологических исследованиях образования показал, что школа выполняет функцию воспроизводства социального неравенства, маскируя ее под видимостью меритократической селекции [1]. С его точки зрения, власть господствующих социальных групп закрепляется в системе образования тем, что социальные иерархии превращаются в академические и представляются естественным результатом различий в способностях и усилиях. Реформы, которые не затрагивают этого базового механизма, рискуют стать лишь косметическими. Например, введение новых

стандартов оценивания или новых учебников мало влияет на то, что дети из обеспеченных и образованных семей по-прежнему получают преимущество (через более высокий культурный капитал, подкрепляемый внеучебными ресурсами), а дети из уязвимых групп – отстают. Бурдье ввел понятие символического насилия – мягкого, невидимого насилия, при котором доминирующая культура и ценности навязываются как нормативные. Образование, по Бурдье, является ареной символического насилия, когда дети из разных слоев оцениваются по единым стандартам, не учитывающим исходные неравные условия. В результате любая реформа, остающаяся в рамках старых критериев успеха, невольно легитимизирует существующие привилегии, выдавая их за заслуженные достижения. Школа, выражаясь словами Бурдье, «конвертирует социальные иерархии в иерархии академические» и тем самым подтверждает устоявшийся порядок [1].

Властный аспект проявляется и в том, как определяются цели реформ. Если реформу иницируют с целью, скажем, подготовки «кадров для экономики будущего», то ценность знаний и навыков будет измеряться рыночными критериями. Философия образования Марты Нуссбаум предупреждает, что подобное подчинение образования экономической целесообразности чревато утратой гуманитарных ценностей. Нуссбаум отмечает, что правительства, одержимые ростом ВВП, сокращают внимание к гуманитарным наукам и гражданским компетенциям, хотя без них процветание демократии невозможно [4]. Власть экономического дискурса в образовании – тоже власть, определяющая, чему быть в учебных планах, а чему нет. Соответственно, результаты таких реформ измеряются цифрами (рейтинги, тестовые баллы, места в PISA), и если в короткий срок они не растут, власть имущие призывают «подождать эффекта». Тем самым временной лаг приобретает идеологическую функцию: он становится оправданием продолжения курса, выгодного определенным элитам, даже если этот курс не решает социальных задач справедливости.

Следует подчеркнуть, что отношения власти пронизывают все уровни – от макрополитики до классной комнаты. Жак Рансьер, анализируя традиционную педагогическую логику, указывает, что сама парадигма «учитель-объяснитель – ученик-слушатель» встроена в систему неравенства и подчинения [5]. Ученик признается незнающим, зависимым от учительского объяснения; обещание просвещения опять-таки относится к будущему («когда-нибудь станешь образованным»), но при каждом шаге ученик подтверждает свою текущую неполноценность знания. Такая педагогическая власть, по Рансьеру, препятствует истинной эмансипации учащегося. Несмотря на декларации равных возможностей, процесс обучения устроен как восхождение по лестнице, где на каждой ступени ученик остается «низшим» по отношению к учителю. Это тонкий механизм удержания власти: равенство провозглашается целью образования, но не применяется как принцип внутри него. Интересно отметить, что даже радикальный скептик образования Иван Иллич, призывавший вообще отказаться от школьной системы в ее привычном виде, делал это во имя возвращения к подлинному равенству в учении. Иллич считал бессмысленным ждать от школы прогресса к равенству, вместо этого он призывал разом убрать институциональные фильтры и дать людям учиться друг у друга непосредственно. Его утопическое видение «общества без школ» как раз устраняет сам феномен отложенного результата: учеба перестает быть средством ради будущей цели (диплома, статуса), а становится неотъемлемой частью жизни – в этом есть переключка с идеями Дьюи о реальном опыте [2].

Таким образом, философский анализ показывает противоречие между риторикой отложенного равенства и требованием равенства в настоящем. Если придерживаться первой логики, реформы будут бесконечной последовательностью обещаний, постоянно переносящих исполнение идеалов. Если принять вторую логику, то реформа должна начать с пересмотра основ: признания способностей и прав учеников, учителей, различных групп – уже равными в принятии решений и доступе к благам образования. Это радикальный вызов существующим структурам, но без него отложенный результат рискует так никогда и не превратиться в достигнутый результат.

Обсуждение. Анализ трех ключевых аспектов – времени, власти и равенства – высвечивает целостную проблематику реформирования образования, которая выходит за рамки сугубо педагогических вопросов. Эффект отложенного результата оказывается не случайным изъяном отдельных реформ, а системным свойством образовательной политики в современном мире. В темпоральном измерении отсрочка результатов выполняет для системы определенную функцию стабильности: обещание будущего успеха смягчает критику настоящего состояния. Пока улучшения отнесены к завтрашнему дню, сегодняшние недостатки воспринимаются как терпимые. Эта нормативно-политическая установка на терпение выгодна управленцам и идеологам, поскольку снимает остроту требований немедленных перемен. Общество как бы заключает негласный контракт с властью: мы поз-

воляем вам осуществлять реформы и терпим неудобства, а вы обещаете, что потом наступит прогресс. Однако, как показывает критический взгляд, такой контракт легко манипулируется – сроки прогресса можно постоянно отодвигать, меняя одни реформы на другие. Возникает феномен, описанный исследователями как «реформизм» или «перманентная реформа»: система все время находится в состоянии изменения на бумаге, что парадоксально позволяет ей не меняться по существу.

Институциональная инерция в этом смысле – не просто препятствие, которое реформы пытаются преодолеть, но и активный субъект процесса. Институт образования обладает самосохраняющейся природой (*autopoiesis*, если воспользоваться термином системной теории): он способен интегрировать внешние требования, трансформируя их в часть своей рутины. Например, требование «индивидуализации обучения» может быть сведено к заполнению дополнительных форм отчетности учителем о том, как он учел индивидуальные особенности – таким образом инновация сводится к бюрократическому жесту, и жизнь школы мало меняется. Власть, рассредоточенная в правилах, нормах, ритуалах (в фукоянском понимании), нейтрализует революционный потенциал реформ. Кто выигрывает от инерции? Прежде всего, те, кто занимают доминирующее положение – административный аппарат, устоявшиеся группы влияния, привилегированные школы и университеты. Для них отложенный результат не несет угроз, напротив, сохраняет их привилегии на долгий срок. Это подтверждает мысль Бурдьё о том, что система образования легитимирует существующие социальные различия: пока равенство обещается, неравенство воспроизводится [1].

Заключение. Философская проработка эффекта отложенного результата демонстрирует, что успешное реформирование института образования требует сочетания долгосрочного видения и ценностной решимости в настоящем. Социальная и политическая философия дают инструменты для осмысления этой диалектики. Реформы, учитывающие временное измерение (и потому нацеленные на устойчивость, а не сиюминутность), преодолевающие структурную инерцию (путем работы с культурой и практиками) и воплощающие свои ценности сразу (через изменения в повседневном опыте обучения), имеют наибольший шанс привести к подлинным позитивным изменениям. Эффект отложенного результата при таком подходе перестает быть помехой; напротив, он становится осознанной частью стратегии – пониманием, что великие цели образования требуют времени, но начинаются уже сегодня.

Список литературы

1. Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. – М.: 2007.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование. Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.
3. Иллич И. Освобождение от школ. – М.: Просвещение, 2006.
4. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014.
5. Рансьер Ж. Невежественный учитель. – М.: Музей современного искусства «Гараж», 2023.
6. Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. – М.: Ad Marginem, 1999.

Literature

1. Bourdieu P., Passron J.-K. Reproduction: elements of the theory of the education system. Moscow: 2007.
2. Dewey J. Democracy and education. Translated from English, Moscow: Pedagogika Press, 2000.
3. Illich I. Liberation from schools. Moscow: Prosveshchenie, 2006.
4. Nussbaum M. Not for profit: why democracy needs the humanities. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2014.
5. Rancier J. The Ignorant Teacher. Moscow: Garage Museum of Modern Art, 2023.
6. Foucault M. To supervise and punish: The Birth of prison. Moscow: Ad Marginem, 1999.