

Социальные предикторы формирования различий в дискурсе о качестве школьного образования

Наталья Сенина, Татьяна Мерцалова,
Сергей Заир-Бек

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2023 г.

Сенина Наталья Андреевна — аналитик Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: nsenina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864> (контактное лицо для переписки)

Мерцалова Татьяна Анатольевна — кандидат педагогических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: tmertsalova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>

Заир-Бек Сергей Измаилович — кандидат педагогических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: szair-bek@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6390-2296>

Аннотация

Качество школьного образования — не только нормативное, но и социальное понятие, находящееся в актуальном коммуникативном поле практически всех общественных групп. Отношение к качеству образования и мерам, направленным на его повышение, — сложная и неоднозначная мировоззренческая конструкция, которая способна как объединять людей, относящихся к разным профессиям, проживающих на разных территориях, придерживающихся разных политических взглядов, так и разъединять людей, относящихся, казалось бы, к гомогенной общественной группе.

Данная публикация вносит вклад в исследование факторов, оказывающих влияние на восприятие разными стейкхолдерами качества школьного образования, на их отношение к мерам, направленным на его повышение. По результатам интервью с представителями разных социальных групп, заинтересованных в качестве школьного образования, представлен дискурсивный анализ понятия «качество образования» с позиций современных социальных теорий. Особый акцент сделан на выявлении причин фиксируемых различий в представлениях членов разных общественных групп о качестве школьного образования, что в итоге позволяет выйти на методы прогнозирования их поведения в отношении предпринимаемых государством мер по управлению качеством школьного образования.

Ключевые слова

качество школьного образования, дискурсивный анализ, ролевая теория, управление качеством образования, интервью

Для цитирования Сенина Н.А., Мерцалова Т.А., Заир-Бек С.И. (2024) Социальные предикторы формирования различий в дискурсе о качестве школьного образования. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 322–349. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16969>

Social Factors Forming Differences in the Discourse on the Quality of School Education

Natalia Senina, Tatyana Mertsalova, Sergei Zair-Bek

Natalia A. Senina — Analyst of Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: nsenina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864> (corresponding author)

Tatyana A. Mertsalova — Candidate of Sciences in Pedagogy, Leading Expert of Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: tmertsalova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>

Sergei I. Zair-Bek — Candidate of Sciences in Pedagogy, Leading Expert of Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: szair-bek@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6390-2296>

Abstract The quality of school education is not only a normative, but also a social concept that is a part of the actual communicative field for almost all social groups. The attitude to the quality of education and measures aimed at improving it make up a complex and ambiguous structure, which is capable of either uniting people belonging to different professions, living in different territories, supporting different political views, or separating people who belong to seemingly homogeneous social groups. This publication contributes to the study of factors influencing different perceptions of the quality of school education typical for different stakeholders and their attitude to measures aimed at improving it. Basing on the results of the qualitative study, which embraced representatives of various social groups interested in the quality of school education, its discursive analysis is presented from the standpoint of modern social theories. Particular emphasis is placed on identifying the reasons for the recorded differences in the views of different social groups about the quality of school education, which ultimately allows us to come up with methods for predicting their behavior in relation to the managerial measures undertaken by the state for improving the quality of school education.

Keywords quality of school education; discursive analysis; role theory; education quality management; interview

For citing Senina N.A., Mertsalova T.A., Zair-Bek S.I. (2024) Social Factors Forming Differences in the Discourse on the Quality of School Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 322–349 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16969>

Качество образования — центральное понятие образовательной политики, практики и исследований, реализуемых в данной сфере. При этом до сих пор отсутствует единство в его понимании и трак-

товке, а ввиду динамичных социальных изменений в современном мире и появления новых трендов в сфере образования концепт «качество образования» обогащается все новыми смыслами.

Вспышка научного и общественного интереса к качеству образования в последние 20 лет связана с широко освещаемыми в мире международными сопоставительными исследованиями качества образования — PISA, TIMSS, PIRLS. По их результатам создана обширная база данных, анализ которой дал возможность увидеть проблематику высокого качества школьного образования под новыми углами зрения [OECD, 2019; Mullis et al., 2017]. Вывод таких исследований широко тиражируются [Schleicher, 2018; Болотов и др., 2013; OECD, 2011] и неизменно вызывают широкую общественную дискуссию и одновременно изменения в национальных образовательных политиках.

В России важным научным и общественным триггером обсуждения качества образования и мер государственной политики, направленных на его повышение, стал Единый государственный экзамен [Боченков, Вальдман, 2013; Болотов и др., 2013]. В общественном сознании ЕГЭ стал измерителем качества школьного образования, так что по его содержанию и результатам считается возможным судить о состоянии образования в целом¹ [Болотов, 2018]. При этом отсылки к советскому прошлому, с одной стороны, и к требованиям, которые будет предъявлять рынок труда в технократическом обществе в будущем, с другой стороны, формируют общественную турбулентность в отношении как самого ЕГЭ, так и качества образования в целом.

Острые дискуссии, ведущиеся как в научном сообществе, так и в широких кругах населения, заинтересованного в развитии национальной системы образования, свидетельствуют о том, что ни в науке об образовании, ни в общественном сознании не существует единого непротиворечивого понимания термина «качество образования» и солидарного отношения к мерам, предпринимаемым государством для его повышения.

Норма, закрепленная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»², связывает определение качества образования с требованиями и/или потребностями юридических и физических лиц, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность. Эта установка определяет необходимость изучения запроса указанных лиц к качеству образования с целью его учета при формировании образовательной политики и при оценивании качества образования.

¹ ВЦИОМ (2018) ЕГЭ-2018: общественная оценка. Доступно по ссылке: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ege-2018-obshhestvennaya-ocenka> (дата обращения 05.05.2024).

² Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2.

В современных отечественных исследованиях неоднократно предпринимались попытки изучения такого запроса: от уровня отдельных образовательных организаций до масштабов страны. При этом авторы использовали для его выявления концептуальные рамки социального заказа [ЮНЕСКО, 2021; Скударева, 2015], исследование механизмов оценивания качества образования [Новиков, Новиков, 2008; Болотов, 2005], изучение процесса выбора школы [Александров, Тенишева, Савельева, 2018; Духанина и др., 2015] и другие подходы. На локальных уровнях запрос заинтересованных субъектов к качеству образования выявляется путем прямых опросов участников образовательных отношений (например, [Е.Л. Башманова, 2019]), что часто приводит к смещениям полученных результатов, обусловленным спецификой формирования социологического инструментария (использование вопросов закрытого типа), ограниченностью выборки и недостаточной надежностью процедуры анкетирования.

Широкое разнообразие групп интересантов школьного образования [Новиков, Новиков, 2008], высокая дифференциация и слабая артикулированность потребностей в сфере образования [Мерцалова, 2015b] осложняют изучение запроса к качеству образования и выработку общественного консенсуса. В совокупности со сложностью и многомерностью феномена качества образования эти условия определяют необходимость использования качественных методов его исследования и комплексных подходов к анализу, в том числе дискурсивному.

В современных условиях особое значение приобретает анализ закономерностей формирования отношения разных общественных и профессиональных групп к тем или иным характеристикам качества школьного образования. Значимость таких исследований обусловлена усилением социальных противоречий в оценке качества образования и обогащением содержания этого понятия, в частности появлением акцента на благополучии детей в международной повестке и усилением внимания к воспитанию в школе в отечественной системе образования.

В статье представлены результаты изучения специфики запросов к качеству школьного образования в разных общественных и профессиональных группах стейкхолдеров. В ходе исследования решались следующие задачи:

- на основе теоретического анализа исследований определены связи образовательного дискурса с формированием государственного и общественного заказа на качество школьного образования, выделены ключевые группы стейкхолдеров для проведения экспертных интервью и их специфические характеристики;

- по результатам проведенных интервью с использованием дискурсивных подходов и сопоставительного анализа выявлены и систематизированы различия образовательного дискурса в отношении качества школьного образования в разных социальных группах;
- на основании анализа контекстных различий зафиксированы характеристики стейкхолдеров, с которыми связаны различия в понимании ими качества школьного образования.

1. Теоретический анализ

Образование является одной из основных тем социального дискурса [Cannella, 2000; Добренёва, 2006]. Она включена в обсуждение проблем детства и юношества, воспитания и обучения детей, в дискуссии о содержании обучения — о том, какие знания нужны разным категориям населения, в рассмотрение возрастной специфики подходов к обучению: кого, чему и как учить, в разработку методов и технологий преподавания.

Дискурсивный подход представляет собой эвристичное средство анализа образовательных проблем. Дискурс в современных социальных теориях определяется как ретранслятор смыслов, ценностей, идей, образов, мнений, интерпретаций и иных механизмов восприятия мира, как средство построения индивидуальных и групповых картин мира [Лихачев, 1979; Pêcheux, 1969]. В дискурсе выделяют коммуникативный и когнитивный аспекты. Дискурс как коммуникация представляет собой социальное действие, поэтому коммуникативный аспект дискурса можно определить как деятельность. Когнитивный аспект дискурса включает, среди прочего, мировоззренческие установки, идеологические стереотипы и т.п. Двойственная природа дискурса [Арутюнова, 1990; Караулов, 1987] позволяет выйти на два ключевых вектора связи социального дискурса с социальной реальностью.

С одной стороны, дискурс является «мощным властным ресурсом» [Fairclough, Blom, Hazard, 1997; Laclau, Mouffe, 2014], который позволяет формировать социальный мир, менять его, конструировать новую реальность [Дейк, 2013; Русакова, Спасский, 2006; Torfing, 2005; Foucault, 1972]. Такие возможности дискурса обуславливают значимость его исследования, прогнозирования его развития и социальных последствий, анализа создаваемых им значений и ключевых смыслов, порождающих зоны особого общественного внимания [Jorgensen, Phillips, 2002]. Концепции социального дискурса объясняют механизмы влияния массовых коммуникаций и средств массовой информации на общественное и индивидуальное восприятие мира, а также позволяют «технологизировать дискурс» [Fairclough, Blom, Hazard, 1997], т.е. сознательно изменять речевые, дискурсивные практики таким образом,

чтобы сформировать необходимые социальные, эмоциональные, политические и иные установки у населения.

С другой стороны, дискурс сам является продуктом социальной реальности, зависит от внешних обстоятельств, общественных влияний, бэкграунда конкретного субъекта [Барт, 2003; Бурдые, 2001; Fiske, 1987] и его ролевой позиции. По мнению исследователей, в дискурсе всегда определены ролевые позиции его участников, для них закреплены нормы и пределы ожидаемого дискурсивного поведения [Русакова, 2007; Jorgensen, Phillips, 2002]. Так, например, в дискурсе об образовании будут предопределены позиции «учитель», «родитель», «обучающийся» и другие роли, в соответствии с которыми будут формироваться установки, взгляды и коммуникативные модели.

Рассматриваемый в данной работе образовательный дискурс относится к категории институциональных, поскольку осуществляется в рамках заданных социально-ролевых отношений [Карасик, 2000]. В отечественных исследованиях термин «образовательный дискурс» используется достаточно редко, иногда как синоним «педагогического дискурса» [Ушакова, 2014], который, в свою очередь, сводится к коммуникативным практикам между педагогом и учащимися в рамках образовательного процесса [Антонова, 2007; Мильруд, 1985]. Е.В. Добренёва предприняла попытку выделить образовательный дискурс в отдельную категорию [Добренёва, 2006], рассматривая его на микроуровне и макроуровне. Микроуровень образовательного дискурса составляет, в частности, коммуникация педагога с учащимся в образовательной организации, в учебной аудитории, и он фактически соответствует понятию «педагогический дискурс». Макроуровень образовательного дискурса образует массовая коммуникация различных социальных групп по поводу образовательной политики, общественно значимых процессов и событий в сфере образования. Именно макроуровень составляет ту реальность, которую мы будем далее рассматривать как образовательный дискурс.

Образовательный дискурс на макроуровне так или иначе выводит на проблему качества образования, его критериев и методов оценки. Этот дискурс инициируется как на политическом уровне (органами государственной власти), так и на институциональном (экспертными и образовательными сообществами) и на уровне локальных социальных групп и индивидов.

Качество образования на административно-управленческом, экспертно-аналитическом и исследовательском уровнях рассматривается как комплексная характеристика образовательного процесса, образовательной деятельности и подготовки обучающихся. Однако в обществе и в государстве до сих пор отсутствует консенсус относительно конкретного содержания данного понятия. По нормам федерального законодательства механизмы

оценивания качества образования должны строиться на основе выявления степени соответствия результатов образования требованиям различных заинтересованных субъектов, в том числе государства и обучающихся, и/или нормативам, заложенным в соответствующих документах, например в образовательных программах. Для исследования и оценки этих требований важно определить перечень лиц и институций, заинтересованных в качестве школьного образования, стратифицировать их и проанализировать различия в их позициях и требованиях к качеству школьного образования.

В социологических исследованиях [Крижанская, 2021; Шпаковская, 2015; Мерцалова, 2015а] выявлены различия в понимании содержания понятия «качество школьного образования» и в связанных с ним ожиданиях между жителями мегаполисов и малых городов, между жителями городов и сельской местности, между гражданами, отличающимися по уровню образования, доходов, проживающими в разных регионах России, между представителями разных профессиональных и субкультурных групп.

Объяснение большинства наблюдаемых различий можно найти в ролевой теории [Мостова, 2011; Мид, 2009; Parsons, 1964], согласно которой ролевая позиция субъекта обусловлена естественными объективными факторами — гендерной принадлежностью, социальным статусом, местом проживания а также достижительными характеристиками: профессиональным статусом, уровнем образования, семейным положением, наличием детей и др. К важным факторам формирования ролевой позиции также относят информированность и тип социального окружения субъекта. Ролевая позиция определяет ролевые ожидания — нормативные модели поведения, соответствующие данной позиции.

Исследования качества школьного образования [Шевлякова-Борзенко, 2017; Ibrahim, Arshad, Salleh, 2017; Новиков, Новиков, 2008; Болотов, 2005] позволяют определить ролевые позиции ключевых стейкхолдеров: обучающихся и их родителей, представителей системы образования (школы и внешкольных уровней образования, органов управления образованием), производства (работодателей) и рынка труда, общественных объединений, исследовательского и научно-педагогического сообщества, а также государства в лице его институтов. Каждая из этих групп имеет собственные представления о содержании понятия «качество школьного образования» и запросы к нему.

В фокусе многочисленных локальных исследований, как правило, находятся три ключевые группы — непосредственные участники образовательного процесса: родители, педагоги и обучающиеся [Авраамова и др., 2018; Весманов, Весманов, Шевченко, 2015; Рагозинникова, 2012]. Особый акцент делается на родителей как субъектах, наиболее заинтересованных в качестве школьно-

го образования. Фиксируется важность учета их запроса в ходе реализации образовательной политики [Ключарев, 2014], и этот запрос характеризуется неоднородностью и высокой дифференцированностью [Вальдман, Косарецкий, Мерцалова, 2013], обусловленной их ролевой позицией, различиями социально-экономического положения, принадлежностью к разным субкультурным группам, образовательным бэкграундом и др. Масштабы этой неоднородности запроса и векторы различий, а также анализ их причин редко становятся объектом исследования. Гораздо чаще внимание исследователей фокусируется на последствиях выбора семьями своим детям той или иной образовательной траектории для их последующей карьеры [Курганов, 2021; Тенишева, Александров, 2017].

Концепция ролевого конфликта как составная часть ролевой теории [Biddle, Twyman, Rankin, 1964] вносит вклад в объяснение различий в дискурсе у субъектов с, казалось бы, одинаковым статусом. В ней выделяются внутриролевые и межролевые конфликты [Merton, 1957]. Первые проявляются в ситуациях, когда социальное, в том числе дискурсивное, поведение человека не соответствует ролевым ожиданиям — например, поведение родителя отличается от типичного для образа родителя, сформированного в социуме. Вторые возникают при несовпадении установок и взглядов, которые обусловлены разными внутренними ролями одного и того же человека, определяемыми его социальными ролями и статусами. Множественность и нелинейность ролевых позиций субъекта — например, человек может одновременно быть и учителем, и родителем, и общественным деятелем, — может приводить к смещению фокусов дискурсивного поведения, смешению установок и взглядов, возникновению ролевых конфликтов. Одна из ролей может доминировать над другими и таким образом определять дискурсивное поведение субъекта. Внутриролевые и межролевые конфликты усложняют задачу выявления взглядов, установок и требований разных групп заинтересованных субъектов, существенно снижают степень достоверности количественных методов.

Таким образом, логика популярных дискурсивных теорий предполагает сильную двустороннюю связь дискурса с социальной реальностью. Социальная политика, в том числе в сфере образования, использует дискурсивные технологии для обеспечения эффективности управленческих решений и, следовательно, нуждается в детальном изучении общественного дискурса: нужно точно определить распространенные в обществе взгляды и установки, выявить их ключевые тренды, реконструировать их возникновение и предложить механизмы необходимых трансформаций.

Выделение групп стейкхолдеров, их стратификация, в том числе с точки зрения ролевых позиций, качественный анализ их

дискурсивного поведения и представлений о качестве школьного образования становятся не только исследовательской, но и важной прикладной задачей.

2. Метод исследования

Осенью 2022 г. проведено 21 интервью с представителями разных групп основных стейкхолдеров качества общего образования. Интервью проводились в онлайн-формате с использованием *Zoom* и *WhatsApp*. Средняя продолжительность интервью составляла 40–50 минут. Полученные данные транскрибированы и закодированы для последующего тематического анализа результатов с использованием дискурсивных подходов.

Основным критерием отбора респондентов стали их социальные и профессиональные роли (статусы), которые определяют их заинтересованность в качестве школьного образования. Контекстные характеристики, а именно территория проживания, возраст, пол, материальное положение, возраст детей, при формировании выборки не учитывались, но выявлялись в ходе бесед с респондентами. Согласно методологии дискурсивного анализа они рассматривались в процессе обработки и интерпретации полученных результатов. Такой подход позволил объяснить ряд принципиальных различий в высказываниях участников интервью, в том числе дифференциацию позиций внутри ролевых групп.

Перечень ключевых стейкхолдеров качества общего образования определен в ходе предварительного анализа международных и отечественных исследований. В выборку вошли представители:

- государственных органов управления образованием и подведомственных организаций (2 человека);
- внешкольных профессиональных образовательных сообществ: организаций дополнительного, профессионального и высшего образования, негосударственного сектора образовательных услуг, научно-экспертного сообщества (5 человек);
- общественных структур, включая группы политического и общественного влияния (конфессиональные, этнические, социокультурные сообщества и т.д.), СМИ (5 человек);
- работодателей: представители PR-отделов, руководители (3 человека);
- родительского сообщества (3 человека);
- учителей (3 человека).

Мы не включили в перечень респондентов обучающихся, поскольку работа с ними требует принципиально иного подхода с учетом специфики данной группы.

Выборочная совокупность исследования сформирована по целевому методу и реализована как непропорциональная. Реше-

ние по количеству интервьюируемых принималось по ходу проведения исследования исходя из целей и задач последующего анализа: мы стремились создать выборку, обеспечивающую надежность и наглядность получаемых данных. Формируя выборку, мы ориентировались не на число интервьюируемых, а на их репрезентативность для конкретной группы стейкхолдеров. Сформированная таким образом выборка дает возможность не только сравнивать информацию, полученную от представителей разных категорий, но и выявлять различия внутри них.

Учитывая, что эксперты могут представлять более одной целевой группы стейкхолдеров качества школьного образования, т.е. совмещать несколько ролей и статусов, в ходе проведения интервью использован принцип самоопределения участника, разработанный в рамках технологии организационно-деятельностных игр [Щедровицкий, 1987]. Каждому участнику интервью предлагалось уточнять при ответах на вопросы, из какой ролевой позиции — профессиональной или личностной — он будет их обсуждать. Такой прием позволяет снизить влияние множественности ролевых позиций, а в случае смены позиции большинство участников интервью сами фиксировали произошедшие изменения.

Гайд интервью включал вопросы, предназначенные для выявления представлений стейкхолдеров о содержании понятия «качество школьного образования» и о требованиях к нему, их мнений о качестве образования и его динамике, о значимости данного показателя и о возможностях влияния на него. Анализ интервью осуществлялся по тематическим направлениям, выделенным на основании теоретического анализа. Дискурсивный и контекстуальный анализ полученных данных также основывался на методологии *grounded theory* [Strauss, Corbin, 1994].

3. Результаты исследования

Анализ проведенных интервью выявил существенные различия в представлениях респондентов о качестве школьного образования и требованиях к нему. Эти различия проявляются в речевых конструктах, эмоциональных реакциях и моделях коммуникативного поведения, используемых участниками интервью, в том числе через:

- семантическое разнообразие — вкладывание разных смыслов в одинаковые слова, в нормы о качестве образования (например, говоря об «общем уровне культуры» разные стейкхолдеры подразумевают кругозор обучающихся, умение общаться, ценностные ориентации и т.д.);
- лексическую многозначность — присвоение одинаковых смыслов разным словам; разные выражения для передачи одной и той же мысли, которые внешне выглядят как разли-

чия (например, для фиксации идеи благополучия ребенка в школе разные субъекты используют такие понятия, как «комфортная, понимающая, принимающая атмосфера», «желание школьников идти в школу», «ощущение счастья ребенком в школьной среде» и т.п.);

- эмоциональное окрашивание определенных высказываний, характеризующих качество школьного образования («...Простите. Я сейчас с вами разговариваю как с человеком, эмоционально», «...меня всегда дрожь берет...»);
- оценочное сопоставление разных школ, систем школьного образования («у нас в глубинке меньше возможностей, чем в столице»; «в северных регионах хуже условия»; «в других странах эффективнее политика» и т.п.);
- объяснения, используемые для аргументации своих высказываний («Многие пеняют на ЕГЭ, но тут дело не столько в ЕГЭ, дело вообще в отношении к нему...»).

Выявленные различия между респондентами рассматривались сквозь призму профессиональных ролей, социальных позиций (прежде всего родительской), связи с характеристиками участников интервью, такими как место жительства, подверженность влиянию информационных потоков, общественных стереотипов.

3.1. Профессиональные роли

Одним из наиболее существенных предикторов, определивших характер ответов участников интервью, оказался их профессиональный статус. Среди всех рассматриваемых профессиональных ролей особо выделяются те, которые непосредственно связаны с деятельностью общеобразовательных организаций: представители органов управления образованием разного уровня и работники школ. Они обсуждают вопросы о качестве образования с позиции субъектов, от которых это качество зависит.

...Качество становится лучше, потому что... учитель распределяет учебное время теперь немножко по-другому, не так, как было, наверно, раньше. Использование цифровых ресурсов, современные подходы, методы, формы уроков, которые организует учитель, — все это, конечно, способствует тому, что результаты становятся лучше (молодая учительница, регион центральной части России).

Наблюдаемые различия в позициях интервьюируемых учителей обусловлены их возрастом, стажем работы, той образовательной средой, в которой они осуществляют свою профессиональную деятельность. Более опытные учителя менее оптимистично, чем их молодые коллеги, оценивают состояние качества образования, и испытывают

больше сомнений в своих возможностях поддерживать это качество на высоком уровне. Они отмечают наличие разрыва между старшим и молодым поколениями, недостаточность своих компетенций в сфере цифровых технологий. Именно эту некомпетентность они считают одной из основных причин невысокого качества образования и трудностей, с которыми они сталкиваются в своей профессиональной деятельности, когда пытаются мотивировать учеников, понять их нужды и соответствовать современным требованиям.

Я — человек достаточно взрослый уже, скажем так, и дети мои взрослые, и 28 лет педагогического стажа... Я не знаю, либо мы с детьми не совпадаем немножко. Они другие. Мы немножко за ними не успеваем, они вообще другие. У них другие способы восприятия информации, мышление другое. Мы, наверное, немножко отстаем, мы, наверное, более консервативные. Но я говорю только вот за наше образовательное учреждение (учительница, стаж 28 лет, регион Дальнего Востока).

Представители профессий, напрямую не связанных со школьным образованием, порой испытывали затруднения, отвечая на вопросы о качестве образования. Им проще зафиксировать недостатки, чем сформулировать перспективные задачи, идеальные требования. Эти затруднения могут быть связаны с недостатком знаний о возможностях школы, механизмах ее работы.

Если мы понимаем, что либо плохо учат, либо не учат вообще, то есть либо учат, но не тому, конечно, это сильно влияет на нашу работу как людей, которые либо во что-то снавигировали, либо людей, которые понимают, что как бы... Знаешь, как бы навирируй, не навирируй, а толку как бы мало, да? И мы здесь можем давать чисто фидбэк людям, которые ответственны за... То есть мы работаем с министерством какого-то региона, например. То есть мы можем сказать, что «ребята, вот здесь у вас дыра, здесь там что-то не хватает» (менеджер по работе с персоналом, мужчина, Москва).

Другой вектор ограничений связан со специализацией профессионального взгляда. Представители определенных специальностей готовы рассуждать о качественных характеристиках исключительно в своей предметной области, не выходя на системное целостное представление о качестве школьного образования.

Если мы говорим о нашей технократической области, это физика, математика, информатика, химия в значительной степени, хотя химия, в общем-то... У меня было много дискуссий, в том числе с профессиональными химиками, я пытался их убе-

дить, что химия — это отдельная наука, а они меня убеждали, что химию можно рассматривать как составную часть физики (преподаватель вуза, руководитель конструкторского отдела производства, мужчина, Москва).

Профессиональная ролевая позиция определяет лексику, которую используют интервьюируемые, отвечая на вопросы, в которых от них требуется раскрыть свое понимание тех или иных характеристик качества образования, например объяснить, что такое качественное или некачественное образование, как его необходимо оценивать и т.д. В таких ответах, с одной стороны, просматривается оправданное ролевое ожидание, а с другой — видны сложности, которые испытывают участники интервью, пытаясь продемонстрировать осведомленность в предмете разговора.

Степень конкретизации или обобщения понятийных конструктов в ответах испытуемых связана с их профессиональным статусом. Представляя одну профессиональную сферу, учителя и сотрудники органов управления образованием обсуждают качество образования каждый на своем уровне: работники школ более конкретны в формулировках, привязаны к своим школам, учащимся, предметным дисциплинам.

...Ситуация абсолютно разная. Допустим, так... ну, я беру Татарстан — там 65% детей сразу после девятого класса поступают в среднее специальное образование. Остается 35%, да? А у нас наоборот было: 80% все — ну, это даже до недавнего времени 90% детей — все переходили в старшую школу, и, конечно, у нас показатели были, соответственно, достаточно низкие (руководитель регионального министерства образования, женщина, регион Сибири).

В России в целом мне, конечно, очень сложно говорить. Я вижу, как у меня <в школе> это происходит (учительница поселковой школы).

3.2. Родительская позиция

Родительская позиция является наиболее значимой для респондентов, в том числе для тех, кто изначально предполагал вести разговор из иной роли. Личностная значимость родительской позиции предопределила возникновение внутреннего ролевого конфликта у некоторых респондентов. Родительская позиция обуславливает смещение базового ролевого дискурса: респондент формирует ответы исходя из двух ролей одновременно (например, учитель и родитель, работодатель и родитель) либо исходя из родительского ролевого статуса вместо профессионального или общественного. Интервьюируемые сами обращают внимание на возникновение этого ролевого конфликта.

...Как родитель я немножко с одной стороны смотрю на то, что происходит в образовании, как педагог я понимаю, что без многих вещей нельзя. Например, как родитель я могу сказать своей дочери, которая пропустила три дня по причине легкой болезни дома, что «зачем тебе эту справку какую-то от врача тащить в школу» и все такое, «еще тебя от этой физкультуры освобождают, да ладно, чушь это все» (отец школьницы, представитель организации дополнительного образования, регион Поволжья).

Да, конечно, и так и так интересуют, у меня двое детей, дочка в третьем классе и первоклассник сын, поэтому я не только профессионально, но и лично в этом заинтересована, иногда эти две точки сталкиваются друг с другом (мать школьников, корреспондент СМИ, Москва).

Как мама я понимаю, что это очень большая нагрузка на ребенка, а как педагог я понимаю, что без этой дополнительной нагрузки невозможно сдать и показать хорошие результаты ЕГЭ. В основном вот эта разница (мать школьника, молодая учительница, регион центральной части России).

В позиции родителя участники интервью испытывают меньший дискомфорт при ответах на обсуждаемые вопросы, особенно связанные с прояснением сложных для них категорий: «качество образования», «интересанты качества образования» или «критерии качественного образования». Об этом можно судить по их эмоциональным реакциям, скорости ответов, готовности к более детальным рассуждениям. Родительская позиция позволяет каждому обращаться к наиболее лично значимому опыту, связанному с постоянным взаимодействием со своим ребенком, приводить примеры из конкретной практики в качестве аргументов в поддержку своей точки зрения.

Я — мама одиннадцатиклассника. Соответственно, в этом учебном году мы будем завершать обучение, и для меня качество образования на бытовом уровне знакомо (мать школьника, специалист по внешним связям в инвестиционной компании, регион центральной части России).

У меня сын занимается профильной математикой в одной из лучших школ Москвы, она входит в десятку лучших школ, не буду ее называть, но сейчас нам оказываются образовательные услуги. И у меня ребенок, который десять часов в день занимается математикой в профильной школе, которая одна из лучших школ Москвы, ему требуются два репетитора, чтобы просто освоить программу (мать школьника, директор холдинга по PR HR, Москва).

Если дети у респондента дошкольного возраста или, наоборот, уже окончили школу, ролевая позиция родителя становится менее актуальной для данного дискурса. Теряется важная точка опоры, которая заменяется собственным школьным опытом или обращением к своей профессиональной позиции.

Сказать честно, мне сложно ответить напрямую на этот вопрос, потому что ориентируюсь на свою базу, когда ты сам был школьником, а когда твои собственные дети еще не достигли того возраста, когда ты можешь заново пройти и оценить в динамике перемены, которые происходят в системе образования (женщина, детей нет, представитель детского общественного объединения).

3.3. Информационные потоки

Характер высказываний респондентов связан с объемом принимаемых ими информационных потоков и глубиной переработки воспринятой информации [Макаров, 2003]. Сужение входящего потока и обеднение информации (например, опора на ограниченный круг социальных сетей) или его расширение (например, знакомство с результатами различных международных исследований, с экспертными мнениями), сказываются на характере суждений участников интервью.

Не знаю, наверно, качество по результативности обучения... я не знаю, по пониманию ребенка, что ли (женщина без высшего образования, мать школьника, сельская местность).

Сейчас главной рамкой перепроектирования самых современных моделей образования является, собственно, попытка сформировать то, что мы называем «социальный, культурный и человеческий капитал», который соответствует задачам развития (мужчина, эксперт-консультант в области образовательных проектов, Москва).

О том, насколько объемны информационные потоки, которые воспринимает и перерабатывает респондент, можно косвенно судить по наличию у него желания их расширить. В рамках интервью мы спрашивали участников о том, насколько они заинтересованы в получении информации о качестве образования.

Мне лично, наверное, нет. Что я с ней <с информацией о качестве образования> буду делать? Я считаю, что это вопрос такой, как бы достаточно... (редактор СМИ, мать школьника).

В общем виде, разумеется, она <информация о качестве образования> очень интересна <...> потому что она является

таким одним из важных факторов социально-экономического развития (мужчина, представитель научно-образовательного экспертного сообщества, Москва).

3.4. Общественные стереотипы

Представления и установки участников интервью обусловлены тем, к каким источникам информации они имеют доступ и влияние каких информационных фантомов и социальных стереотипов они испытывают. Воздействие социальных стереотипов может проявляться ситуативно и неустойчиво или быть постоянным, в значительной мере определяя представления и отношения субъектов к базовым характеристикам качества школьного образования.

Наиболее популярны социальные стереотипы о советском прошлом, их используют многие участники вне зависимости от их ролевой позиции. При этом респонденты оценивают советскую систему образования по-разному: как эталон качества школьного образования или как негативный маркер при обсуждении современной ситуации.

Качество образования изменилось в худшую сторону — сто процентов, даже со времен моего обучения... Что на это повлияло? На мой взгляд, повлияли решения, которые принимались людьми, отвечающими за образование. В первую очередь введение новых ФГОС. Наши родители, например, настаивали на получении или выборе определенных профессий, потому что в советское время эти профессии гарантировали стабильность, успех и финансовое благополучие. Сейчас наши родители, например, не знают про процентов семьдесят существующих профессий (представитель организации дополнительного образования и религиозной конфессии, отец школьников, регион Приволжья).

Есть такая безусловная, как считается, максима, что советское образование было очень хорошим. У меня на этот счет есть очень большие сомнения (женщина, частный преподаватель-репетитор, Москва).

Оценочный характер сопоставления с советским прошлым проявляется в эмоциональной окраске высказываний участников интервью. Сравнение с советской системой образования определяет подходы к оценке качества современного школьного образования, принимающихся управленческих решений или сложившейся общественной ситуации.

Мы движемся постепенно к унификации всего, чего только можно. И это печально, потому что эта ходьба строем сказыв-

вається и на мышлении строим. Ну, вот как-то так. Для меня то, что происходит, — это гуманитарная катастрофа, поэтому, отталкиваясь от сегодняшней ситуации, я не понимаю, как это в рамках современной российской школы можно развивать, тем более проверять? Ну, печально, но факт (женщина, частный преподаватель-репетитор, Москва).

Участники исследования также сравнивают ситуацию в российской школе с зарубежными практиками. Эти практики могут приводиться в качестве как позитивных, так и негативных примеров, они формируют общий дискурс и меняют отношение респондентов к объекту оценивания вне зависимости от ролевой позиции. В основе позиции участников исследования в отношении зарубежных практик лежат четко фиксируемые шаблоны: «мы особенные» или «мы такие же, как они».

Мне кажется, что это не путь нашей страны, не наши традиции. А наши традиции — это бесплатное образование, все-таки мы наследники социалистических детей, и у нас население не обладает средствами такими, чтобы оплачивать образование детям (мать школьников, директор холдинга по PR HR, Москва).

Но сейчас уже складывается такая история в нашей стране, как и во многих других странах, скажем так, развитых странах, в том числе европейских странах, в меньшей степени в Америке, потому что там просто иммигрантская культура, много народа (мать школьников, специалист по внешним связям в инвестиционной компании, Москва).

Еще одно направление стереотипизации представлений о качестве образования связано с типовыми моделями оценки территориальных различий. Представители периферийных территорий сопоставляют складывающуюся у них ситуацию с Москвой или другими регионами, основываясь на сформированном представлении о территориальной дифференциации качества, порой даже выходя за рамки школьного образования.

Мы перешли в другую школу, мы в итоге переехали в другой город, это новый микрорайон, здесь люди более мобильные. Среда совсем другая, говорю сразу, то есть это не те сельские дети, они остались в прошлом. При всем уважении, но все равно это не то (отец школьника, представитель политической партии, регион центральной части России).

А все-таки региональные вузы — они не дают мне столичного образования (мать школьника, специалист по внешним связям в инвестиционной компании, Москва).

Таким образом, в сопоставительных высказываниях участников интервью проявляются сложившиеся общественные стереотипы в отношении советского, российского и зарубежного образования. При опоре на такие стереотипы в оценочных суждениях сокращается проявление личностного или профессионального отношения субъекта к проблемам качества образования. Индивидуальное отношение подменяется шаблонами:

- «ЕГЭ оболванивает» (*Можно натаскать на определенные вещи. Но это не говорит о его глубоких знаниях. Высокие баллы, собственно, не являются в моем понимании критерием качественного образования*);
- «школа отвечает за все» (*Дети ходят в школу — значит, там сидят специалисты и они знают, что нужно делать*);
- «все исходящее «сверху» наносит вред качеству» (*Государство наше почти ничего хорошего не делает ни в какой из областей, в том числе в образовании*);
- «государственные решения не способны ничего изменить» (*Подписал президент указ о воспитательной компоненте школьного образования. Что поменялось? Вроде бы президент подписал указ. Ничего не поменяется*).

3.5. Территория проживания

Значимым предиктором характера дискурса о качестве школьного образования является территориальная привязка участников интервью. Масштабы рассмотрения обсуждаемых вопросов существенно различаются в зависимости от того, в столице или на периферии живет респондент. Жители Москвы затрагивают в своих оценках как уклад жизни конкретной школы и успехи отдельных школьников, так и вопросы глобальной образовательной политики, принимаемые на уровне страны и региона управленческие решения, причем такой масштаб суждений характерен не только для респондентов, находящихся внутри системы образования, но и для тех, кто представляет СМИ, родительское сообщество, работодателей.

Не знаю, в моем понимании прежде всего изменение в подготовке педагогов. Я не знаю, как на Западе, к сожалению, не довелось учиться в московских вузах, но я просто вижу выпускников нашего педагогического вуза (учительница, регион Дальнего Востока).

В моем представлении система образования — она, скорее, про... не про воспроизводство определенных отношений, хотя эта задача может быть дополнительной к системе образования; она, скорее, про задачи развития. От этого зависит характер процессов социально-экономических, процессов развития следующих десяти-пятнадцати лет (мужчина, эксперт-консультант в области образовательных проектов, Москва).

Другая ось масштабирования связана с размерами населенных пунктов: ответы представителей крупных городов более развернутые и зачастую затрагивают масштабы всей страны, ответы жителей небольших населенных пунктов обычно замкнуты на своей территории, ограничиваются примерами из собственной практики или родительского опыта. На вопросы, подразумевающие обобщения на уровне всей страны, жители небольших поселений часто затрудняются отвечать, они переводят разговор на конкретные примеры, относящиеся к месту их проживания.

3.6. Авторитетные источники

В позиции, которую заняли некоторые интервьюируемые, очевидна зависимость от авторитета государства как института. В частности, ответственность за качество образования и за контроль этого качества эти респонденты возлагают прежде всего на государство. Особенно отчетливо такая зависимость проявляется в ответах респондентов, которые занимают родительскую позицию. Именно родители должны быть основными заказчиками качества школьного образования, но в родительских ответах ответственность за него перекладывается на другие институты, прежде всего на государство и школу как государственный институт.

Ну, само государство как аппарат, наверно, да? Который... Ну, как система уже существует, которая за что-то ответственна, в том числе за будущее. А будущее — это вот как раз дети, те же участники этого, будущих всяких процессов, жизни всей (мать школьников, без высшего образования, Москва).

Какое качество этого образования? Это качество того гражданина, которого хочет получить государство (мужчина, эксперт-консультант в области образовательных проектов, Москва).

Кроме государства респонденты в своей аргументации также ссылаются как на авторитетный источник на общественное мнение — на некоторое знание, которое якобы присуще абстрактным «всем» или хотя бы «многим». Возможно, отсутствие сформированной собственной позиции относительно качества школьного образования приводит к тому, что участникам обсуждения проще опираться на кого-то или на «то, о чем говорят».

Ну как-то такой посыл идет, что раньше было лучше образование (мать школьников, без высшего образования, Москва).

Сейчас же просто говорят, что исследования, тоже международные исследования, показали: если будет инфраструктура нормальная — тепло, свет, удобная инфраструктура внутри помещения, возле школы и в целом, начиная от школьного авто-

буса, — это на 16% повышает качество образования (женщина, руководитель регионального министерства, регион Сибири).

Наличие собственной позиции и уверенность в ней отражаются в речевых оборотах. В используемых коммуникативных конструкциях участники интервью тяготеют либо к субъективизации высказываний, либо к их генерализации: говорят только от своего имени («Я считаю...», «Я вижу...») или распространяют свое мнение на всю представляемую ими группу («Мы видим...», «Мы хотим...»). Единственное число используется, как правило, в тех случаях, когда участник обсуждения уверен в себе или противопоставляет свое мнение общепринятым взглядам.

4. Заключение и дискуссия

В проведенном исследовании на материалах образовательного дискурса о качестве школьного образования подтверждена значимость предикторов, зафиксированных в исследованиях других институциональных дискурсов: профессиональный и социальный статус, родительская позиция и др. Вместе с тем исследование позволило выявить специфические связи этих характеристик с отношением к качеству школьного образования как общественно и лично значимому конструкту.

Связь дискурса с некоторыми из предикторов обоснована в проанализированных научных публикациях: с индивидуальным культурным и образовательным бэкграундом, в том числе с давлением «советскости»; с профессиональными позициями, особенно с положением в трудовой иерархии — с позициями руководителя или исполнителя; с социальными ролями — миссионерскими, политическими, правозащитными, подчиненными и др.; с территориальным масштабом и контекстом, определяющими как широту взглядов субъектов, так и уровень рассмотрения ими обсуждаемой проблемы. На взгляды и установки могут существенно влиять такие характеристики участников интервью, как возраст, культурный капитал и уровень доходов, активность жизненной позиции.

Различия позиций респондентов проявлялись, в частности, в речевых конструктах. В одни и те же слова могут вкладываться разные смыслы, единые нормы, закрепленные в государственных документах, разные люди интерпретируют для себя по-разному. Одновременно наблюдается и обратный процесс: вкладывание схожих смыслов в разные слова. Внешне это воспринимается как различие в позициях, а на самом деле речь идет об одном и том же.

Различия между представителями разных групп усиливаются внутренними противоречиями — они возникают, когда человек обсуждает качество школьного образования сразу из несколь-

ких ролевых позиций. Такие позиции могут быть изначально конфликтны по отношению друг к другу. Наиболее сильная ролевая позиция, чаще всего родительская, подавляет более слабую или вступает с ней в конфликт. Результатом становится размытость ролевой позиции субъекта и, соответственно, нечеткость его отношения к содержанию и критериям качества школьного образования.

На образовательный дискурс оказывают воздействие информационные потоки в целом и, в частности, информационные фантомы, а также следование устоявшимся социальным стереотипам, которые играют определяющую роль, когда у субъекта отсутствует собственная позиция или он в ней недостаточно уверен. Внешние обстоятельства также могут способствовать формированию ситуативных мифов и стереотипных суждений, например о вреде дистанционного обучения во время пандемии.

Нередко мнение об образовании в целом формируется на основании имеющихся у респондента знаний о том, что происходит на конкретном объекте, в конкретной школе, с собственным ребенком. Сужение потока входящей информации и упрощение ее содержания ведет к смещению ролевой позиции. Менеджер крупной корпорации при этом может начать говорить из позиции родителя, руководитель федерального уровня может начать оперировать частными суждениями. Широкие интенсивные информационные потоки, наоборот, могут усилить внимание заинтересованных субъектов к более глобальным, но менее значимым для них лично явлениям и процессам. В этой информационной конструкции важное значение приобретает вектор «субъективизация — генерализация», а также наличие эмоциональной окраски оценочных суждений.

Некоторые суждения респондентов о качестве образования невозможно объяснить действием того или иного предиктора. Эти суждения могут выглядеть нелогичными, если не принимать во внимание возможность комплексного влияния целого ряда предикторов. Однако на данном этапе развития исследований нет возможности однозначно проследить взаимные влияния разных предикторов и выявить значимые закономерности. Данное обстоятельство ограничивает информативность и надежность результатов и в более масштабных количественных исследованиях, посвященных отношению разных стейкхолдеров к качеству школьного образования и мерам, предпринимаемым государством для его повышения. Невозможность проследить одновременные множественные влияния разных предикторов усложняет и интерпретацию результатов таких исследований в отношении какой-либо одной из групп стейкхолдеров, например родителей или учителей.

Наличие упомянутых ограничений в исследованиях образовательного дискурса означает, что при формировании информаци-

онной базы для принятия управленческих решений в отношении повышения качества образования невозможно опираться только на позицию одной или двух групп стейкхолдеров. Важно узнать мнение как можно более широкого спектра заинтересованных субъектов, принадлежащих к разным группам. Субъективные характеристики респондентов могут значительно смещать образовательный дискурс, причем не обязательно по одному вектору. Эти смещения могут иметь как однонаправленный, так и разнонаправленный характер в зависимости от целого комплекса контекстных условий. При этом некоторые субъективные характеристики оказывают на образовательный дискурс о качестве школьного образования ситуационное кратковременное влияние, которое постепенно затухает и без внешнего подкрепления либо исчезает со временем, либо трансформируется.

Таким образом, прибегая к использованию дискурсивных технологий при реализации мер повышения качества школьного образования, необходимо учитывать двустороннюю связь общественного дискурса с социальной реальностью, с происходящими и производимыми в ней изменениями. При этом нужно принимать во внимание специфику разных групп стейкхолдеров для более устойчивой и позитивной обратной связи, в том числе для поддержки управленческих решений, очень важной для успеха любых инноваций, в том числе в сфере образования.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2022 г.

Литература

1. Авраамова Е.М., Клячко Т.Л., Логинов Д.М., Полушкина Е.А., Семионова Е.А., Токарева Г.С. (2018) *Мониторинг эффективности школы: успешность и неуспешность российских школьников (2018 г.)*. М.: РАНХиГС. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3283625>
2. Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С. (2018) Дифференциация школьного выбора: два района Санкт-Петербурга. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 199–229. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-199-229>
3. Антонова Н.А. (2007) *Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке*: дис. ... канд. филол. наук. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского.
4. Арутюнова Н.Д. (1990) *Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь* (ред. В.Н. Ярцева), М.: Советская энциклопедия, сс. 136–137.
5. Барт Р. (2003) Фотографическое сообщение. *Система моды. Статьи по семиотике культуры*. М.: Издательство им. Сабашниковых, сс. 378–392.
6. Башманова Е.Л. (2019) Опыт исследования образовательных запросов родителей к школе. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, № 2 (50), сс. 98–107.
7. Болотов В.А. (2018) Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования. *Вопросы образования / Edu-*

- ational Studies Moscow*, № 3, сс. 287–297. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-287-297>
8. Болотов В.А. (2005) О построении общероссийской системы оценки качества образования. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 5–10. <https://vo.hse.ru/article/view/15041>
 9. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева Г.С., Пинская М.А. (2013) Российская система оценки качества образования: главные уроки. *Качество образования в Евразии*, № 1, сс. 85–122.
 10. Боченков С.А., Вальдман И.А. (2013) Интерпретация и представление результатов ЕГЭ: проблемы и возможные решения. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 5–27.
 11. Бурдые П. (2001) *Практический смысл*. СПб.: Алетей.
 12. Вальдман И.А., Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А. (2013) *Публичный доклад школы. Практическое руководство*. М.: Просвещение.
 13. Весманов Д.С., Весманов С.В., Шевченко П.В. (2015) Анализ образовательных запросов заказчиков образовательных услуг общего образования: границы и методика. *Вестник Московского городского педагогического университета. (Экономика)*, № 4, сс. 89–105.
 14. Дейк Т. ван (2013) *Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации*. М.: URSS.
 15. Добренёва Е.В. (2006) Деформации образовательного дискурса. *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*, № 1, сс. 106–119.
 16. Духанина Л.Н., Мерцалова Т.А., Гошин М.Е., Козина Н.С., Косарецкий С.Г., Шапчиц Л.А., Шимутин Е.Н. (2015) *Образовательные учреждения РФ: что такое хорошо? Взгляд родителей*. М.: Фонд «Национальные ресурсы образования». Доступно по ссылке: http://vid1.rian.ru/ig/ratings/obr_org_whats_good.pdf (дата обращения 05.05.2024).
 17. Карасик В. (2000) О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс* (ред. В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин), Волгоград: Перемена, сс. 5–20.
 18. Караулов Ю.Н. (1987) *Русский язык и языковая личность*. М.: УРСС.
 19. Ключарев Г.А. (2014) Реформа российского образования в оценках экспертов и мнениях родителей. *Социологический журнал*, № 3, сс. 70–85. <https://doi.org/10.19181/socjour.2014.3.513>
 20. Крижанская Ю. (2021) *Опрос АКЦИО-10. Часть I. Цели и задачи системы образования*. Доступно по ссылке: <https://rossaprimavera.ru/article/24126e3a> (дата обращения 10.02.2023).
 21. Курганов М.А. (2021) Лонгитюдные исследования образовательных траекторий молодежи в России и за рубежом. *Профессиональное образование и рынок труда*, № 3, сс. 143–156. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.013>
 22. Лихачев Д.С. (1979) *Поэтика древнерусской литературы*. Л.: Художественная литература.
 23. Макаров М.Л. (2003) *Основы теории дискурса*. М.: Гнозис.
 24. Мерцалова Т.А. (2015а) *Выбор школы. Мониторинг экономики образования № 9*. М.: НИУ ВШЭ.
 25. Мерцалова Т.А. (2015б) Независимая оценка школы: механизм общественного управления. *Школьные технологии*, № 4, сс. 164–172.
 26. Мид Д.Г. (2009) *Избранное. Сборник переводов*. М.: ИНИОН РАН.
 27. Мильруд Р.П. (1985) Психологическая структура высказывания учителя в обучающей деятельности. *Вопросы психологии*, № 5, сс. 139–145.
 28. Мостова Л.А. (сост.) (2011) *Антология исследований культуры. Символическое поле культуры*. М.: Центр гуманитарных инициатив.

29. Новиков А.М., Новиков Д.А. (2008) *Как оценивать качество образования?* Доступно по ссылке: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm (дата обращения 05.05.2024).
30. Рагозинникова Л.Н. (2012) Оценка качества образования глазами обучающихся, родителей и педагогов. *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 1, сс. 69–75.
31. Русакова О.Ф. (2007) Основные теоретико-методологические подходы к интерпретации дискурса. *Антиномии: Научный ежегодник Института философии и права УрО РАН*, вып. 7, сс. 5–34.
32. Русакова О.Ф., Спасский А.Е. (2006) Дискурс как властный ресурс. *Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ* (ред. О.Ф. Русакова), Екатеринбург: Дискурс-Пи, сс. 151–164.
33. Скударева Г.Н. (2015) Личность, общество и государство как субъекты социального заказа образованию. *Вестник Костромского государственного университета. (Педагогика. Психология. Социокинетика)*, т. 21, № 3, сс. 11–17.
34. Тенишева К.А., Александров Д.А. (2017) Неравенство в образовательных успехах и планах школьников: роль миграции, этничности и социального статуса. *Образование и социальная дифференциация* (ред. М. Карной, И.Д. Фрумин, Н.Н. Кармаева), М.: НИУ ВШЭ, сс. 226–246.
35. Ушакова О.П. (2014) Образовательный дискурс как объект лингвистического исследования. *В мире научных открытий*, № 3-2, сс. 1234–1247.
36. Шевлякова-Борзенко И.Л. (2017) Оценка качества общего среднего образования как содержательно-процессуальная целостность. *Педагогическая наука и образование*, № 4, сс. 43–53.
37. Шпаковская Л.Л. (2015) Образовательные притязания родителей как механизм воспроизводства социального неравенства. *Журнал исследований социальной политики*, т. 13, № 2, сс. 211–224.
38. Щедровицкий П.Г. (1987) *К анализу топики организационно-деятельностных игр*. Пущино: НЦБИ.
39. ЮНЕСКО (2021) *Совместное переосмысление наших перспектив — новый социальный договор в интересах образования*. Доступно по ссылке: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_rus (дата обращения 5.05.2024).
40. Biddle B.J., Twyman J.P., Rankin E.F. (1964) *The Concept of Role Conflict*. Norman, OK: Oklahoma State University of Agriculture and Applied Science.
41. Cannella G.S. (2000) The Scientific Discourse of Education: Predetermining the Lives of Others—Foucault, Education, and Children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 1, no 1, pp. 36–44. <https://doi.org/10.2304/ciec.2000.1.1.6>
42. Fairclough N., Blom V., Hazard K. (1997) *Miten Media Puhuu*. Tampere: Vastapaino.
43. Fiske J. (1987) *Television Culture*. London; New York: Methuen.
44. Foucault M. (1972) *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York, NY: Pantheon Books.
45. Ibrahim Y., Arshad R., Salleh D. (2017) Stakeholder Perceptions of Secondary Education Quality in Sokoto State, Nigeria. *Quality Assurance in Education*, vol. 25, no 2, pp. 248–267. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2016-0021>
46. Jørgensen M.W., Phillips L.J. (2002) *Discourse Analysis as Theory and Method*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208871>
47. Laclau E., Mouffe C. (2014) *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso Books.
48. Merton R.K. (1957) Continuities in the Theory of Reference Groups and Social Structure. *Social Theory and Social Structure*. New York, NY: The Free Press, pp. 281–368.

49. Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., Hooper M. (2017) *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
50. OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III: What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
51. OECD (2011) *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264096660-en>
52. Parsons T. (1964) *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
53. Pêcheux M. (1969) *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunod.
54. Schleicher A. (2018) *World Class*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
55. Strauss A., Corbin J. (1994) Grounded Theory Methodology: An Overview. *Handbook of Qualitative Research* (eds N.K. Denzin, Y.S. Lincoln), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 273–284.
56. Torfing J. (2005) Discourse Theory: Achievements, Arguments, and Challenges. *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance* (eds D. Howarth, J. Torfing), London: Palgrave Macmillan, pp. 1–32. https://doi.org/10.1057/9780230523364_1

References

- Alexandrov D.A., Tenisheva K.A., Savelyeva S.S. (2018) Patterns of School Choice: Two Districts in St. Petersburg. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 199–229 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-199-229>
- Antonova N.A. (2007) *Pedagogical Discourse: Speech Behavior of the Teacher in the Classroom* (PhD Thesis), Saratov: Saratov State University (In Russian).
- Arutyunova N.D. (1990) Discourse. *Linguistic Encyclopedic Dictionary* (ed. V.N. Yartseva), Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, pp. 136–137 (In Russian).
- Avraamova E.M., Klyachko T.L., Loginov D.M., Polushkina E.A., Semionova E.A., Tokareva G.S. (2018) *Monitoring of Efficiency of School Education. Success and Failure of Russian Schoolchildren (2018)*. Moscow: RANEPa (In Russian). <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3283625>
- Barthes R. (2003) Photographic Message. *The Fashion System. Articles on the Semiotics of Culture*. Moscow: Sabashnikov Publishing House, pp. 378–392 (In Russian).
- Bashmanova E.L. (2019) The Experience of Researching Parents' Educational Requests to School. *Uchyonye zapiski. Elektronny nauchny zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, no 2 (50), pp. 98–107 (In Russian).
- Biddle B.J., Twyman J.P., Rankin E.F. (1964) *The Concept of Role Conflict*. Norman, OK: Oklahoma State University of Agriculture and Applied Science.
- Bochenkov S.A., Waldman I.A. (2013) Interpretation and Presentation of Unified State Exam Results: Problems and Possible Solutions. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 5–27 (In Russian).
- Bolotov V.A. (2018) The Past, Present, and Possible Future of the Russian Education Assessment System. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 287–297 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-287-297>
- Bolotov V.A. (2005) Creating an All-Russian System for the Evaluation of the Quality of Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 5–10 (In Russian). <https://vo.hse.ru/article/view/15041>
- Bolotov V.A., Waldman I.A., Kovaleva G.S., Pinskaya M.A. (2013) Russian Quality Assessment System in Education: Key Lessons. *Education Quality in Eurasia*, no 1, pp. 85–122 (In Russian).
- Bourdieu P. (2001) *Practical Meaning*. St. Petersburg: Aletheia (In Russian).
- Cannella G.S. (2000) The Scientific Discourse of Education: Predetermining the Lives of Others—Foucault, Education, and Children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 1, no 1, pp. 36–44. <https://doi.org/10.2304/ciec.2000.1.1.6>

- Dijk T. van (2013) *Discourse and Power*. Moscow: URSS (In Russian).
- Dobrenkova E.V. (2006) Deformations of Educational Discourse. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya / Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, no 1, pp. 106–119 (In Russian).
- Dukhanina L.N., Mertsalova T.A., Goshin M.E., Kozina N.S., Kosaretskiy S.G., Shapchits L.A., Shimutina E.N. (2015) *Educational Institutions of the Russian Federation: What Is Good? The View of the Parents*. Moscow: The National Education Resources Foundation (In Russian). Available at: http://vid1.rian.ru/ig/ratings/obr_org_whats_good.pdf (accessed 5 May 2024).
- Fairclough N., Blom V., Hazard K. (1997) *Miten Media Puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Fiske J. (1987) *Television Culture*. London; New York: Methuen.
- Foucault M. (1972) *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York, NY: Pantheon Books.
- Ibrahim Y., Arshad R., Salleh D. (2017) Stakeholder Perceptions of Secondary Education Quality in Sokoto State, Nigeria. *Quality Assurance in Education*, vol. 25, no 2, pp. 248–267. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2016-0021>
- Jørgensen M.W., Phillips L.J. (2002) *Discourse Analysis as Theory and Method*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208871>
- Karasik V. (2000) On the Types of Discourse. *Linguistic Personality: Institutional and Personal Discourse* (eds V.I. Karasik, G.G. Slyshkin), Volgograd: Peremena, pp. 5–20 (In Russian).
- Karaulov Yu.N. (1987) *Russian Language and Linguistic Personality*. Moscow: URSS (In Russian).
- Kliucharev G.A. (2014) Reform of Russian Education System: Expert Opinion and Parent's Attitude to It. *Sotsiologicheskii Zhurnal / Sociological Journal*, no 3, pp. 70–85 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2014.3.513>
- Krizhanskaya Yu. (2021) *AKSIO-10 Survey. Part I. Goals and Objectives of the Education System* (In Russian). Available at: <https://rossaprimavera.ru/article/24126e3a> (accessed 10.05.2024).
- Kurganov M.A. (2021) Longitudinal Studies of Educational Trajectories of Youth in Russia and Abroad. *Vocational Education and Labor Market*, no 3, pp. 143–156 (In Russian). <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.013>
- Laclau E., Mouffe C. (2014) *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso Books.
- Likhachev D.S. (1979) *Poetics of Ancient Russian Literature*. Leningrad: Khudozhestvennaya literatura (In Russian).
- Makarov M.L. (2003) *Fundamentals of the Theory of Discourse*. Moscow: Gnosis (In Russian).
- Meade G.H. (2009) *Favorites. Collection of Translations*. Moscow: INION RAS (In Russian).
- Merton R.K. (1957) Continuities in the Theory of Reference Groups and Social Structure. *Social Theory and Social Structure*. New York, NY: The Free Press, pp. 281–368.
- Mertsalova T.A. (2015a) *School Choice. Monitoring of Education Markets and Organizations*. Moscow: HSE (In Russian).
- Mertsalova T.A. (2015b) An Independent Evaluation of School: Mechanism of Public Control. *School Technology*, no 4, pp. 164–172 (In Russian).
- Milrud R.P. (1985) The Psychological Structure of the Teacher's Statement in Teaching Activity. *Voprosy Psichologii*, no 5, pp. 139–145 (In Russian).
- Mostova L.F. (ed.) (2011) *Anthology of Cultural Studies. Symbolic Field of Culture*. Moscow: Center for Humanitarian Initiatives (In Russian).
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., Hooper M. (2017) *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Novikov A.M., Novikov D.A. (2008) *How to Assess the Quality of Education?* (In Russian). Available at: http://www.anovikov.ru/artikle/kachth_obr.htm (accessed 5 May 2024).

- OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III: What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2011) *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- Parsons T. (1964) *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
- Pêcheux M. (1969) *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunod.
- Ragozinnikova L.N. (2012) Quality Assessment of Education through the Eyes of the Studying, Parents and Teachers. *Innovative Projects and Programs in Education*, no 1, pp. 69–75 (In Russian).
- Rusakova O.F. (2007) Basic Theoretical and Methodological Approaches to the Interpretation of Discourse. *Antinomies: Scientific Yearbook of the Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Science*, iss. 7, pp. 5–34 (In Russian).
- Rusakova O.F., Spassky A.E. (2006) Discourse as a Powerful Resource. *Contemporary Theories of Discourse: A Multidisciplinary Analysis* (ed. O.F. Rusakova), Yekaterinburg: Diskurs-Pi, pp. 151–164 (In Russian).
- Schleicher A. (2018) *World Class*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Shchedrovitsky P.G. (1987) *To the Analysis of the Topic of Organizational and Activity Games*. Pushchino: National Center for Biotechnology Information (In Russian).
- Shevlyakova-Borzenko I. L. (2017) Assessment of the Quality of General Secondary Education as a Content-Procedural Integrity. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie*, no 4, pp. 43–53 (In Russian).
- Shpakovskaya L.L. (2015) The Educational Expectations of Parents: A Mechanism that Reproduces Social Inequality. *Journal of Social Policy Research*, vol. 13, no 2, pp. 211–224 (In Russian).
- Skudaryova G.N. (2015) Personality, Society and State as Subjects of the Social Order to Education. *Vestnik of Kostroma State University. (Pedagogy. Psychology. Sociokinetics)*, vol. 21, no 3, pp. 11–17 (In Russian).
- Strauss A., Corbin J. (1994) Grounded Theory Methodology: An Overview. *Handbook of Qualitative Research* (eds N.K. Denzin, Y.S. Lincoln), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 273–284.
- Tenisheva K.A., Alexandrov D.A. (2017) Inequality in Educational Success and Plans of Schoolchildren: The Role of Migration, Ethnicity and Social Status. *Education and Social Differentiation* (eds M. Karnoy, I.D. Froumin, N.N. Karmaeva), Moscow: HSE, pp. 226–246 (In Russian).
- Torfin J. (2005) Discourse Theory: Achievements, Arguments, and Challenges. *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance* (eds D. Howarth, J. Torfin), London: Palgrave Macmillan, pp. 1–32. https://doi.org/10.1057/9780230523364_1
- UNESCO (2021) *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_rus (accessed 5 May 2024).
- Ushakova O.P. (2014) Educational Discourse as an Object of Linguistic Research. *V mire nauchnykh otkrytiy*, no 3-2, pp. 1234–1247 (In Russian).
- Valdman I.A., Kosaretsky S.G., Mertsalova T.A. (2013) *Public Report of the School. Practical Guide*. Moscow: Prosveshchenie (In Russian).
- Vesmanov D.S., Vesmanov S.V., Shevchenko P.V. (2015) Analysis of Educational Demands of the Customers of Educational Services in General Education: Limits and Methods. *MCU Journal of Economic Studies*, no 4, pp. 89–105 (In Russian).