ВЕСТНИК
Кемеровского государственного университета
политические, социологические и экономические науки

https://doi.org/10.21603/2500-3372-2021-6-1-28-38

оригинальная статья
УДК 316.453:331.103.226

# Институциональные роли учительства в регионе: между конформизмом и нонконформизмом

Максим Александрович Головчин
Вологодский научный центр РАН, Россия, г. Вологда
mag82@mail.ru
http://orcid.org/0000-0002-7813-5170

Поступила в редакцию 01.03.2021. Принята в печать 19.03.2021.

**Аннотация:** Цель – определить, какие институциональные роли берет на себя учительство региона и какие явления социальной и профессиональной жизни определяют эти роли. Предмет – доверие учителей к институтам и участие в соблюдении их правил. Для реализации цели был предложен методологический подход к классификации агентов по их институциональным ролям и предпринято социологическое исследование в формате онлайн-анкетирования представителей учительского сообщества Вологодской области. На материале эмпирического исследования была проведена типологизация, которая показала, что педагоги чаще выбирают для себя роль агентов-оппортунистов, которые проявляют склонность к поддержке новых институтов, но нацелены на реализацию традиций в своей профессиональной деятельности. Выявлено, что формирование тех или иных институциональных ролей (нонконформистов, конформистов, оппортунистов) во многом зависит от социального и профессионального самочувствия агентов, которое в случае нонконформизма приобретает конфликтные черты. Предположено, что оппортунизм учительского сообщества связан с попыткой избежать разногласий с коллегами и руководством. Предложены меры по внедрению в процесс институционального проектирования образовательного пространства принципа максимальной защищенности от девиантного поведения (предохранение от использования агентами институтов в своих корыстных интересах).

**Ключевые слова:** образовательный институт, трансформации в школьном образовании, доверие, агент, оппортунизм, институциональное проектирование

**Цитирование:** Головчин М. А. Институциональные роли учительства в регионе: между конформизмом и нонконформизмом // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2021. Т. 6. № 1. С. 28–38. DOI: https://doi.org/10.21603/2500-3372-2021-6-1-28-38

## Введение

Современная научная традиция рассматривает противоречивость единства традиций и инноваций как источник жизненного выбора образовательных агентов [1]. В результате конфликта старых и новых институтов меняется отношение агентов к ним. В педагогическом сообществе проявляются процессы дивергенции, что подрывает позиции данной социальной общности. Дискредитация поддержки новых правил и норм среди образовательных агентов также может привести к снижению эффективности институционального проектирования в сфере образования. Эта противоречивость заметно усилилась на фоне эпидемии COVID-19, которая трансформировала образовательные условия, актуализировав роль новых институтов (в том числе цифровизации).

Согласно теории институтов, институциональная среда формируется за счет старых, давно сложившихся норм и образцов (традиционные институты) и нововведений (новые институты). Эти образования могут существовать мирно (обмениваться элементами, интегрироваться в более сложные структуры) либо конфликтно (рис.) [2].

**Рис. Векторы институциональных изменений в образовании**
**Fig. Vectors of institutional changes in education**

Институциональное проектирование образовательного пространства зачастую не предусматривает ограничений для развития возможных конфликтов институтов, что чревато: а) институциональной мутацией и появлением неэффективных норм (институциональных ловушек); б) недоверием к новым институтам со стороны агентов; в) усилением дифференциации социально-экономического развития субъектов РФ [3].


© 2021. Автор(ы). Статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0

Отказ в доверии к реформаторским нововведениям со стороны агентов ученые иногда связывают с процессом десубъективизации представителей академического и образовательного сообществ (их постепенным превращением из субъектов управления в объект), из-за чего стороны образовательных отношений теряют мотивацию к реализации новых «правил игры» и время от времени переходят к стратегиям имитации [4]. Таким образом, определяется стойкое отношение агентов к институту (группе институтов), т. е. его институциональная роль.

**Научная традиция изучения институциональных ролей агентов**

Действия и ожидания агентов в отношении институтов были раскрыты в трудах ряда зарубежных и российских экономистов (Дж. К. Гэлбрейта, Дж. Р. Коммонса, Э. Тоффлера, А. А. Аузана, В. В. Вольчика, Р. И. Капелюшникова, В. В. Радаева и др.). Однако эти вопросы впервые нашли отражение в концепции индивидуального приспособления социолога Р. К. Мертона. Он писал, что источником, определяющим отношение к институтам, является природная склонность людей к двум способам поведения – нормативному (социально-полезному и регулируемому институтами посредством социальных норм) и девиантному (не регулируемому институтами) [5].

Склонность к той или иной модели поведения определяется культурными целями, к которым прибегает личность, и институциональными средствами, которые она использует. По словам Р. К. Мертона, «значимость определенных целей может изменяться независимо от степени значимости институционных средств» [5, с. 673]. Исходя этого, им были выделены пять типов агентов. *Конформист* пытается достичь цели, используя институционализированные (законные) средства. *Инноватор* достигает целей неинституционализированными (в том числе криминальными) средствами. *Ритуалист* использует институционализированные средства, но игнорирует процесс целеполагания. *Беглецы* (маргинальные слои общества) игнорируют любые цели и средства. *Мятежники* (представители неформальных молодежных объединений) отвергают принятые социумом цели и средства, чтобы заместить господствующие ценности образцами новой культуры. Распространение последнего типа индивидуального приспособления ученый называет «результатом постоянных неудач в стремлении достигнуть цели законными (легитимными) средствами и неспособности прибегнуть к незаконным (девиантным) способам вследствие наличия внутреннего запрета и институционализированного принуждения» [5, с. 676]. Р. К. Мертон приходит к выводу, что конформисты способствуют поддержанию стабильности и преемственности общества, а поведение мятежников создает опасность для устойчивого существования социальной системы [5].

Концепция Р. К. Мертона стала основой для многих научных теорий (например, теории «общества травмы» П. Штомпки), но была неоднозначно воспринята современниками. К примеру, А. К. Коэн упрекает ученого в том, что он сводит культурные цели сугубо к понятию финансового успеха [6]. А. В. Метелев и Т. Г. Сердюк пишут, что подход Р. К. Мертона очень сильно утрирован и схематизирован, поскольку игнорирует неодинаковое действие морали и права, культурных целей и ценностей, допускает существование универсальных ценностей в разных культурных средах, не учитывает существование альтернативных целей и ценностей (в том числе не совпадающих с идеалами западноевропейской и американской культур) [7]. Многие ученые дополняют схему индивидуального приспособления, которую предложил Р. К. Мертон. В частности, Т. Парсонс вместо пяти типов приспособления предлагает рассматривать восемь [8, с. 283], а Р. Дьюбин – четырнадцать [9].

В то же время в экономической теории можно найти немало примеров не просто уточнения, а полного пересмотра типологии агентов Р. К. Мертона (с выделением иных институциональных ролей и оснований для классификации). Отдельно следует пояснить, что в экономике роли агентов часто определяются в рамках т. н. проблемы *принципал – агент* (М. Дженсен, У. Меклинг), которая рассматривает взаимодействие в институциональной среде как отношения двух сторон. Одна сторона – это принципал (контрагент), который передает другой стороне (агенту) полостью или частично свои полномочия. При этом агент (как лицо, выполняющее поручение) владеет большим объемом информации, чем контрагент. Для этой ситуации характерен конфликт интересов, который наступает по той причине, что принципал стремится к максимизации (увеличению) прибыли, а цель агента заключается минимизации затрат (т. е. в спокойном и достойном существовании) [10]. Этот конфликт интересов в ряде случаев служит предпосылкой использования агентом информации в своих личных целях, а не в интересах принципала. Подобная девиантность агентов обусловлена в первую очередь их психологическими особенностями: неспособностью следовать чужому целеполаганию, неосознанным отвращением к выбору в рискованных ситуациях, предпочтением простых решений сложным, а также решений, действие которых по времени оканчивается быстрее и т. д. [11]. Решение проблемы *агент – принципал* часто видится либо в формировании доверительных отношений, либо в создании системы мотивации (поощрений) для агентов [10].

Г. С. Цветкова считает, что статус агента в отношении традиций и новаций определяет не цели и средства (как у Р. К. Мертона), а процесс транзакции – перемещения (воспроизводства) прав собственности [1]. Этот процесс, по мысли автора, может привести к изменениям в содержании институциональной среды или вовсе не сопровождаться подобными изменениями. Исходя из этого, рассматриваются такие модели поведения агентов,

ВЕСТНИК
Кемеровского государственного университета
полититические, социологические и экономические науки
https://doi.org/10.21603/2500-3372-2021-6-1-28-38

как трудовое, потребительское, страховое, сберегательное, предпринимательское, инвестиционное [1].

О. С. Сухарев считает, что взаимодействие в пространстве связей *агент – принципал* может вызывать аномию развития, которая обусловливается дефектом восприятия информационного сигнала. Некорректная деятельность институционального посредника (буфера между властью и бизнесом по типу регионального агентства развития) может стать причиной искажения или разрыва сигнала, после чего происходит рост трансакционных издержек, снижается оперативность принимаемых управленческих решений и их качество [12, с. 7].

В развитие идей Р. К. Мертона Г. Б. Клейнер рассматривает институциональные роли агентов в пространстве двух эволюционных парадигм – *homo economicus* (человек экономический) и *homo institutus* (человек институциональный). В отношении поддержания функционирования институтов оба этих типа могут выполнять роли адаптера (восприятие потребности в институте), инициатора (участие в создании института), прозелита (сторонник введения и распространения новой нормы), пропагандиста (считает себя приверженцем данного института), дистрибьютора (помощь в адаптации к институту), контролера (контроль за развитием института и нарушением норм), статиста (питает безразличие к институту), реципиента (пользуется благами института). Агент-homo-economicus в отношении поддержания института более активен в статусе адаптера и контролера, а агент-homo-institutus – статиста и реципиента [13].

Перечисленные научные подходы, несмотря на свое разнообразие, в целом наследуют идею Р. К. Мертона о том, что поведение агентов может быть нормативным либо девиантным и не более того. Д. С. Петросян несколько расширяет данное представление. С его точки зрения, можно отдельно выделить типы агентов, которые склонны к креативному (выходящему за рамки стереотипов), асоциальному (уклонение от норм), делинквентному (спонтанное отклонение от нормы с отчетливо выраженным антисоциальным характером), аддиктивному (отклонение от норм с попыткой ухода от реальности, с фиксацией на определенных видах деятельности), патохарактерологическому (отклонение от нормы, обусловленное патологическими изменениями в характере личности вследствие дефектов воспитания и обучения), психопатологическому (отклонение от нормы, обусловленное психическими расстройствами личности) поведению и девиантному поведению на базе гиперспособностей (отклонение от нормы, сопровождающееся девиациями в обыденной жизни и экономической деятельности при особой одаренности в иных сферах) [11].

С нашей точки зрения, представители всех этих теорий пока не в силах увязать реакции агентов на институты с понятием социального капитала. Дж. С. Коулман считал, что доверие к «правилам игры» (как центральное проявление социального капитала) является залогом того, что другие агенты будут выполнять свои обязательства без применения санкций [14]. Мы присоединяемся к этому взгляду и к точке зрения Г. Б. Тимоховой и А. Е. Ильченко о том, что в контексте хаотичных образовательных реформ именно доверие «является системообразующим фактором дальнейшего устойчивого экономического роста» [15, с. 153].

Для учета фактора доверия агентов к институтам предлагаем воспользоваться категорией институциональной роли агента, которая используется при проектировании организации многоагентных систем. R. Demolombe и V. Louis пишут, что в состав роли агента входят два компонента: 1) набор условий, применимых к лицам, выполняющим роль (определенный возраст, определенное образование, ученая степень и т. д.); 2) набор норм, применимых к этим лицам (обязанность читать лекции, готовиться к экзаменам, выполнять поручения руководства и т. д.) [16]. Таким образом, в конкретной организации институциональная роль может быть определена несколькими факторами: условиями ее выполнения; набором статических и динамических норм, которые применяются к агентам и т. д. На наш взгляд, институциональная роль – это характеристика нормативных отношений между агентом и контрагентом (принципалом), которая предполагает эволюцию доверия в социальный капитал. Институциональная роль формируется, исходя из ориентации агента на доверие / недоверие к нормам института, использование норм в повседневной практике (либо на то и другое), восприятие «правил игры».

Таким образом, мы задались целью определить, какие институциональные роли выполняют агенты, исходя из их доверия к нормам и правилам, определяющим развитие российского образования. Объект исследования – институциональные роли учителей общеобразовательных школ, предмет – традиционные и новые (появившиеся в процессе многочисленных образовательных реформ 1990–2020 гг.) институты. К ним мы относим знаниевую парадигму, педагогоцентризм, классно-урочную систему, дисциплину, таксономию образовательных целей (традиционные институты); цифровое образование, ФГОС 3+, эффективный контракт с педагогом, национальную систему учительского роста, дифференцированный подход к оплате труда учителей [17] и т. д. Была предпринята попытка оценить роль удовлетворенности аспектами социальной и профессиональной жизни как основы для распределения институциональных ролей образовательных агентов.

**Методы и материалы**

Для достижения цели исследования мы использовали типологию моделей адаптивного поведения, которую в 2019 г. уже рассмотрели на примере работников высшего образования [3]. Типология учитывает следующие институциональные роли образовательных агентов: а) агент-нонконформист – педагог, который доверяет

традиционным институтам, поддерживает их развитие, в своей профессиональной деятельности реализует, главным образом, традиции, в выборе между традициями и новациями выбирает первое и с предубеждением относится к новаторам и инновациям; б) агент-конформист – педагог, который испытывает доверие к новым институтам, но, помимо позитивного восприятия и поддержки, активно изменяет свою профессиональную деятельность в соответствии с новыми «правилами игры»; в) агент-оппортунист – педагог, который поддерживает новации, позитивно воспринимает их, но исключительно на уровне интереса и не спешит использовать новые нормы в трудовой деятельности, поскольку вовсе не склонен доверять им, реализует традиции.

В последнем случае следует говорить, скорее, об имитации выполнения «правил игры» путем предоставления контрагенту ассиметричной информации. В качестве форм проявления оппортунизма у агентов рассматривается искажение фактов и ложь, невыполнение профессиональных обязанностей, закрепленных трудовым договором, нарушение неформальных договоренностей с администрацией и коллегами, использование «контрактных дыр» и форс-мажоров в своих интересах (возможность выполнять свои обязанности формально), преувеличение потребностей в необходимых ресурсах и средствах, сокрытие информации, работа на показатель, отчуждение труда (использование рабочего времени для решения личных вопросов, разговоров по телефону, «просиживания» в Интернете и социальных сетях, внережимных «перекусов») и т. д. [18]. Индивиды, склонные к оппортунизму, по мнению Р. И. Капелюшникова, «относятся к собственным обещаниям как к пустым словам, ничего не меняющим в их планах и действиях» [19, с. 19]. Оппортунизм в российской школе может проявляться, например, в формальном подходе к проведению дистанционных занятий, в манкировании (пренебрежении) поиском приемов активизации внимания и интереса обучающихся и т. п. [20, с. 23].

В соответствии с концепцией Р. К. Мертона конформизм определяется нами как нормативная роль агентов, а нонконформизм и оппортунизм – как альтернативные роли [5].

Эмпирической основой для апробации типологии институциональных ролей агентов на примере учителей общеобразовательных школ стал онлайн-опрос представителей учительского сообщества региона, который был проведен в Вологодской области в марте – апреле 2020 г. во время вынужденного закрытия школ на фоне угроз пандемии COVID-19. По этой причине опрос проводился посредством сети Интернет (google-формы). В выборку опроса вошли учителя вологодских школ (n=272), среди которых 94 % женщин и 6 % мужчин; 85 % городских и 15 % сельских жителей; работников со стажем до 3 лет – 12 %, от 3 до 10 лет – 20 %, от 10 до 20 лет – 19 %, от 20 до 30 лет – 31 %, свыше 30 лет – 19 %. В инструментарии исследования были предусмотрены вопросы о традициях и новациях в сфере образования, об отношении агентов к ним и об ориентациях агентов на использование норм различных институтов. По итогам распределения самооценок мы относили каждого респондента в отдельности к группе нонконформистов, конформистов или оппортунистов.

**Трансформации в школьном образовании**

С точки зрения ряда экспертов, развитие отечественного образования уже достаточно давно характеризуется институциональным конфликтом между укоренившимися и внедряемыми институтами [21]. Зачастую результатом подобного конфликта становится институциональная мутация – перерождение институтов, характеризующееся отклонением в их развитии [22, с. 9]. Мутации происходят, в частности, в процессе импорта зарубежных образцов и норм, которые на отечественной почве действуют для достижения совсем иных целей, чем в случае с иностранными оригиналами [23]. В качестве примера такого «институционального мутанта» М. В. Курбатова, С. Н. Левин и К. С. Саблин приводят Болонскую систему высшего образования, применение которой на российской почве превратило бакалавриат в «сокращенный специалитет», а магистратура оказалась «где-то между доучиванием бакалавров до привычных специалистов и вторым высшим образованием» [4, с. 102]. В школьном образовании роль такого «мутанта» уже давно закреплена за унифицированной системой тестирования Единого государственного экзамена (ЕГЭ), идея которой была заимствована в рамках институционального импорта. Г. Г. Малинецкий и А. В. Подлазов считают, что «организация и проведение Единого государственного экзамена требуют огромных усилий, но результаты оказываются в государственном масштабе ничтожны» [24, с. 53].

Согласно данным опроса, под нововведениями педагоги школ Вологодской области часто понимают новые приемы, методы обучения и воспитания, не имеющие аналогов (65 %), технологическое обновление фондов образовательной организации (64 %), изменения в организации места работы учителя (50 %), новые управленческие методы и инструменты (33 %). Подобные педагогические и технические новации у работников школ вызывают положительный отклик. Мы заострим внимание на отношении к тем новым институтам, которые возникли в результате государственного реформирования, вносят системные изменения в сферу образования и таким образом формируют основу для институционального конфликта. Подобную роль играют ЕГЭ, цифровизация образования, новая система оплаты труда (НСОТ), национальная система учительского роста (НСУР) и т. д. В учительском сообществе внедрение этих институтов и адаптация к ним воспринимаются как вызов. К этому вызову в полной мере готовы лишь чуть более половины работников школ региона (52 %).

ВЕСТНИК
Кемеровского государственного университета
полититические, социологические и экономические науки
https://doi.org/10.21603/2500-3372-2021-6-1-28-38

В числе тех, кто считает себя неподготовленным к соответствующим вызовам, оказались учителя, отработавшие в сфере образования более 20 лет (42 %). Особых различий в этих оценках между городскими и сельскими педагогами не обнаружено.

Новые институты неоднозначно воспринимаются в образовательном сообществе. Например, широкое применение цифровых технологий в образовательном процессе, усилившееся на фоне угроз пандемии, учителями примерно в равной степени как приветствуется (58 %), так и критикуется (42 %). Внедрение эффективного контракта с работниками, ФГОС 3+ и нового профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» поддерживают не более 15 % респондентов. Дифференцированный подход к оплате труда, заложенный в системе НСОТ, одобряют 39 % опрошенных, а не одобряют – 22 %.

Таким образом, на примере мнений педагогических работников школ Вологодской области можно предположить присутствие в образовании конфликта доверия к новым институтам, системно воздействующим на развитие отрасли.

**Социальный портрет учителей в ракурсе их институциональных ролей**

В соответствии с нашим подходом к типологии агентов было определено, каким образом распределяются институциональные роли в учительском сообществе региона. Выборка опрошенных была подразделена на три группы: нонконформисты (8 %), конформисты (32 %) и оппортунисты (60 %). В составе нонконформистов больше сельских педагогов и учителей со стажем работы более 20 лет (табл. 1). В этой группе намного больше представителей элитарных школ (лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением предметов), хотя предполагается, что среди работников этих организаций должны преобладать учителя-инноваторы. Возможно, эта ситуация связана с тем, что в элитарных школах в качестве критерия отбора сотрудников чаще используется опыт педагогической деятельности.

Социальный состав конформистов, вошедших в выборочную совокупность, мало чем отличается от нонконформистов. Разница заключается только в меньшем представительстве в этой группе «стажистов» и учителей из сельских районов. Состав оппортунистов, по существу, дублирует характеристики конформистов. Предполагаем, что поэтому по внешним признакам они сопоставляют себя с приверженцами новых институтов, а не их противниками.

Респондентов-нонконформистов, конформистов и оппортунистов объединяет стремление отождествлять себя со своей профессией на ментальном уровне, поэтому представители всех групп за редким исключением считают работу в школе своим призванием. Помимо этого, желание продолжать работу в образовании, несмотря на все возможные трудности, характерно для большей части педагогов вне зависимости от их институциональных ролей.

Оппортунистов и конформистов заметно отличает готовность соответствовать современным стандартам в профессии. Согласно результатам анализа самооценок, в своей готовности к образовательным вызовам чаще не уверены не представители конформистов, а нонконформисты. Примечательно, что уверенность в своей подготовленности к новым трендам даже более выражена у оппортунистов. Возможно, в этом случае самооценка является завышенной.

**Табл. 1. Социально-профессиональные характеристики учителей с разными институциональными ролями, %**
**Tab. 1. Socio-professional characteristics of teachers with different institutional roles, %**

| Характеристика | Нонконформисты | Оппортунисты | Конформисты |
|---|---|---|---|
| *Место проживания* | | | |
| Вологда | 71,4 | 50,3 | 57,6 |
| Череповец | 4,8 | 35,0 | 29,4 |
| районы | 23,8 | 14,7 | 12,9 |
| *Стаж работы в школе* | | | |
| до 3 лет | 9,5 | 13,5 | 7,1 |
| 3–20 лет | 23,8 | 36,8 | 43,5 |
| более 20 лет | 66,7 | 49,7 | 49,4 |
| *Место работы* | | | |
| общеобразовательная школа | 61,9 | 73,6 | 77,6 |
| элитарная школа | 33,3 | 24,6 | 21,2 |
| коррекционная школа, школа с инклюзивным обучением | 4,8 | 1,8 | 0,0 |
| другое | 0,0 | 0,0 | 1,2 |
| *Использование цифровых образовательных технологий в работе* | | | |
| использую | 76,2 | 77,3 | 75,3 |
| не использую | 23,8 | 22,7 | 24,7 |
| *Отношение к востребованности цифровых технологий в образовании в будущем* | | | |
| будут востребованы | 19,0 | 41,1 | 43,5 |
| будут не востребованы | 38,1 | 26,4 | 23,5 |
| сложно сказать | 42,9 | 32,5 | 32,9 |
| *Владение иностранным языком* | | | |
| владею | 57,1 | 65,6 | 62,4 |
| не владею | 42,9 | 34,4 | 37,6 |
| затрудняюсь ответить | 0,0 | 4,9 | 4,7 |
| *Оценка настоящего периода развития отечественного образования* | | | |
| расцвет и подъем | 0,0 | 4,3 | 9,4 |
| застой и кризис | 90,5 | 81,0 | 74,1 |
| затрудняюсь ответить | 9,5 | 14,7 | 16,5 |

| Характеристика | Нонконформисты | Оппортунисты | Конформисты |
|---|---|---|---|
| *Уверенность в том, что образовательные реформы приведут к повышению качества образования* | | | |
| уверен | 4,8 | 15,3 | 23,6 |
| не уверен | 85,7 | 71,2 | 67,0 |
| затрудняюсь ответить | 9,5 | 13,5 | 9,4 |
| *Самооценка готовности к новым образовательным вызовам* | | | |
| высокая | 33,3 | 56,5 | 47,0 |
| низкая | 57,1 | 30,0 | 38,9 |
| затрудняюсь ответить | 9,5 | 13,5 | 14,1 |
| *Соответствие профессии призванию* | | | |
| соответствует | 66,7 | 71,8 | 70,6 |
| не соответствует | 4,8 | 4,9 | 5,9 |
| затрудняюсь ответить | 28,6 | 23,3 | 23,5 |
| *Желание сменить работу на другую, не связанную с образованием* | | | |
| желаю | 28,6 | 30,1 | 29,4 |
| не желаю | 71,4 | 65,0 | 65,9 |
| *Желание, чтобы ребенок стал педагогом* | | | |
| хочу | 4,8 | 8,0 | 9,4 |
| не хочу | 85,7 | 82,2 | 77,6 |
| затрудняюсь ответить | 9,5 | 9,8 | 12,9 |

Нонконформисты и оппортунисты одинаково критично относятся к современным тенденциям в образовательной политике, оценивая их как застой и кризис. Подобное можно сказать о конформистах, но каждый десятый из них склоняется к прямо противоположным оценкам (расцвет и подъем). Аналогичные явления можно наблюдать в оценках учителями перспектив образовательных реформ: нонконформисты и оппортунисты в них чаще не уверены.

Респонденты широко используют на своих занятиях цифровые образовательные технологии. Однако нонконформисты, выделенные в составе выборки, реже остальных считают эти технологии по-настоящему востребованными. У оппортунистов и конформистов доля положительных оценок примерно одинакова. Учитывая склонность оппортунистов заявлять о своем интересе к новым институтам, но игнорировать (или имитировать) их использование, в практическом смысле их адаптация к цифровым технологиям может ничем не отличаться от нонконформизма.

Группа нонконформистов включает меньшую долю опрошенных учителей, владеющих иностранным языком. В других группах они представлены примерно одинаково. Представляется, что отсутствие подобных коммуникативных компетенций мешает нонконформистам общаться с зарубежными коллегами, знакомится с иностранной литературой, что помогло бы им понять некоторые идеи новаций, легче адаптироваться к ним.

Несмотря на преданность своей профессии, недоверие к новым институтам снижает желание учителей мотивировать своих детей на работу в школе. Среди оппортунистов и нонконформистов в составе выборки несколько больше тех, кто решительно против этого. Таким образом, девиантное поведение агентов (по терминологии Р. К. Мертона) может стать фактором исчезновения педагогических династий [5].

Отнесение респондентов к той или иной институциональной роли не может считаться сложившимся и бесповоротным фактом, поскольку выделенные группы нонконформистов, конформистов и оппортунистов являются: а) условными, т. к. отражают прежде всего самооценку педагогов; б) весьма мобильными и подвижными: представители одной группы в силу определенных условий гипотетически могут «мигрировать» в любую другую. Условиями для подобной «миграции» могут стать изменения социальных и профессиональных ролей, образовательной политики, а также отношения с другими участниками образовательных отношений и т. д.

**Социальная и профессиональная жизнь агентов с разными институциональными ролями**

В ходе исследования мы проверяли гипотезу о том, что на расстановку институциональных ролей в школьном образовании влияет самочувствие учителей (как в личной жизни, так и в профессии). Данные опроса показали, что нонконформисты в 67 % случаев испытывают напряжение, раздражение, страх и тоску, нежели радость и уверенность (ср. конформисты – 54 %, оппортунисты – 52,8 %). В группах конформистов и оппортунистов уровень социальных настроений выше. Это, возможно, связано с тем, что преданность профессии входит в конфликт с отношением к новым требованиям к ней. Прекрасное настроение и нормальное, ровное состояние отметили 44,7 % оппортунистов, 42,4 % конформистов и всего 30,6 % нонконформистов. Затруднились в оценке своего самочувствия 3,6 % конформистов, 2,7 % нонконформистов и 2,5 % оппортунистов.

На фоне угроз коронавирусной инфекции, сопровождающихся в регионах России, помимо прочего, закрытием школ и их работой в удаленном режиме, у 73 % нонконформистов настроение ухудшилось, что больше, чем среди оппортунистов и конформистов (63 % и 66 % соответственно). У первых подобная эмоциональная реакция, судя по всему, могла быть вызвана критическим отношением к вынужденному расширению использования цифровых технологий.

В плане оценок профессионального самочувствия все три группы агентов объединяет высокая удовлетворенность отношениями с коллективом обучающихся (табл. 2). Нонконформисты больше остальных удовлетворены положением своей профессии в обществе, но ее

ВЕСТНИК
Кемеровского государственного университета
полититические, социологические и экономические науки
https://doi.org/10.21603/2500-3372-2021-6-1-28-38

социальная значимость, т. е. возможность оказывать влияние на решение проблем социума устраивает только 14 % (против 29 % и 26 % в группах оппортунистов и конформистов соответственно). Самые неоднозначные моменты учительской профессии для нонконформистов связаны с оплатой труда, ее размером и материальным стимулированием. К этим оценкам крайне близки оппортунисты, но они не являются столь значимыми для конформистов. Последние более озабочены содержанием образования, чем реализацией частных интересов. Таким образом, можно предположить, что низкий размер заработной платы является поводом для перехода от нонконформизма к оппортунизму и обратно.

Конформисты отличаются большей удовлетворенностью отношениями с коллегами и руководством. Подобными аспектами коммуникации довольны оппортунисты. У нонконформистов эти оценки ниже, что может говорить о том, что отношение к новациям становится конфликтогенным фактором в школе. Оппортунисты не испытывают подобных конфликтов, поскольку скрывают свое недоверие к новым институтам. Таким образом, можно предположить, что в школах оппортунизм становится формой ретритизма (избегания разногласий с коллегами). Оппортунисты – группа, которая с большим неудовлетворением относится именно к социальным аспектам профессии: положению в обществе, престижу и т. д. Без особого оптимизма оппортунисты смотрят и на возможность сочетать трудовые и семейные обязанности.

Нонконформистов от всех остальных групп отличает неудовлетворенность состоянием рабочего места, которое они не считают в достаточной мере технически оснащенным. Это достаточно странно, если учитывать, что большинство представителей нонконформистов работают в элитных школах. Здесь, по всей видимости, свою роль играет механизм завышенных ожиданий [25]. В качестве нововведений нонконформисты отмечают использование новых технологий, автоматизацию делопроизводства и новые педагогические подходы (табл. 3). Скорее, для этой группы нужно отметить дефицит ряда организационных новаций (новых управленческих методов и инструментов, профессиональных ценностей и корпоративной культуры), а также участия в практиках повышения квалификации.

Таким образом, можно считать, что поставленная гипотеза подтвердилась и самочувствие агентов действительно можно считать фактором, формирующим институциональные роли. Для нонконформистов большее влияние на доверие к институтам имеют настроения и неудовлетворенность системой оплаты труда; для конформистов – поддержка коллег и руководства; для оппортунистов – желание избежать конфликтов.

**Заключение**

Учителя как агенты институциональной системы проектируют роли нонконформистов и конформистов. Исходя из анализа социологических данных, мы можем сделать вывод, что для учительства региона в целом не характерно внешнее проявление доверия или недоверия к внедряемым образовательными реформами институтам, что определяется широким применением практик имитации выполнения проектируемых ролей со стороны оппортунистов [26]. К подобной практике прибегает примерно каждый второй опрошенный, что, по всей видимости, связано либо с желанием нонконформистов не идти на конфликт с начальством и коллегами, либо с разочарованием и усталостью конформистов от новых институтов.

В настоящее время в отечественной науке распространяется мнение, что оппортунизм вовсе не свойственен русскому менталитету [27, с. 38]. В России у него нет культурных истоков, но возможности его проявления концептуально заложены в основу институционального проектирования развития ряда отраслей, в том числе образования [4]. То есть склонность агентов к мимикрии и имитации не является природным задатком, а задана правовой средой. Подобное стало возможным в силу неограниченного использования механизмов институционального импорта.

Таким образом, пополнение группы агентов-оппортунистов за счет конформистов и нонконформистов – это дефект институционального проектирования в сфере образования. По мнению М. В. Курбатовой, С. Н. Левина и К.С. Саблина этот дефект связан с тем, что субъекты образовательного процесса в результате государственных реформ постепенно становятся объектами, поскольку ограниченная клика проектировщиков реформ («распределительная коалиция») не рассматривает их участие в обсуждении своих инициатив [4]. В итоге агенты понимают, что новые образовательные институты их интересы просто не учитывают. Желание выполнять контрактные обязательства, доверять институтам на этом фоне пропадает. Педагоги, которые не желают потерять место работы, скорее, будут делать вид, что поддерживают нововведения, но этим все и ограничится. Таким образом, формируется проблема несовпадения интересов в институциональном пространстве системы образования. Работник школы часто заинтересован в реализации личных интересов (умножении доходов), а контрагент (принципал) – в поддержке институтов. Требования последних не всегда соответствуют интересам работника. Подобный «порочный круг» сам по себе автоматически стимулирует развитие оппортунизма.

По мнению экспертов, подобная ситуация возникает в силу того, что в образовательной политике «при внедрении новых спроектированных институтов полностью игнорируется принцип их максимальной защищенности от девиантного (оппортунистического) поведения» [4]. Этот принцип предполагает, что проектировщик реформ должен учитывать при создании новых институтов «их защищенность не от случайностей, а от целенаправленного использования иным – не заказчиком проекта – субъектом для реализации его интересов» [28, с. 130].

**Табл. 2. Удельный вес учителей с разными институциональными ролями, довольных отдельными сторонами трудовой жизни, %**

**Tab. 2. Share of teachers with different institutional roles who are satisfied with certain aspects of working life, %**

| Аспект | Нонконформисты | Оппортунисты | Конформисты |
|---|---|---|---|
| отношения с обучающимися | 90,5 | 89,6 | 90,6 |
| отношения с родителями обучающихся | 76,2 | 76,7 | 75,3 |
| отношения в профессиональном коллективе | 61,9 | 77,3 | 76,5 |
| санитарно-гигиеническая обстановка и безопасность труда | 61,9 | 71,8 | 64,7 |
| положение профессии в обществе | 47,6 | 39,9 | 42,4 |
| возможность обучения, повышения квалификации | 47,6 | 65,0 | 65,9 |
| отношения с руководством организации | 47,6 | 68,7 | 70,6 |
| условия труда | 42,9 | 54,6 | 47,1 |
| мотивация к трудовой деятельности | 28,6 | 39,3 | 37,6 |
| возможность сочетать трудовые и семейные обязанности | 28,6 | 36,2 | 42,4 |
| содержание образования (образовательные стандарты) | 23,8 | 20,2 | 18,8 |
| техническая оснащенность рабочего места | 23,8 | 46,0 | 41,2 |
| престиж профессии | 19,0 | 16,0 | 15,3 |
| работа профсоюзной либо иной рабочей организации | 19,0 | 43,6 | 32,9 |
| социальная значимость профессии | 14,3 | 28,8 | 25,9 |
| размер заработной платы | 4,8 | 12,3 | 16,5 |
| система материального стимулирования работников | 4,8 | 17,8 | 23,5 |

**Табл. 3. Оценка нововведений учителями с разными институциональными ролями, %**

**Tab. 3. Assessment of innovations by teachers with different institutional roles, %**

| Инновация | Нонконформисты | Оппортунисты | Конформисты |
|---|---|---|---|
| использование новых прогрессивных технологий, современное оснащение образовательного процесса | 23,8 | 48,5 | 52,9 |
| автоматизация делопроизводства, отчетности, заполнения дневников, классных журналов и т.п. | 14,3 | 35,0 | 36,5 |
| педагогические новации, передовой педагогический опыт коллег | 14,3 | 30,1 | 30,6 |
| новые формы общения с обучающимися и их родителями | 9,5 | 22,7 | 18,8 |
| свобода педагогического творчества | 4,8 | 35,0 | 23,5 |
| формирование новых профессиональных компетенций в процессе повышения педагогической квалификации | 0,0 | 23,3 | 22,4 |
| новые формы оплаты и стимулирования труда | 4,8 | 9,8 | 11,8 |
| применение новых управленческих методов и инструментов | 0,0 | 9,8 | 15,0 |
| новые профессиональные ценности, изменения организационной культуры в школе | 0,0 | 9,8 | 3,5 |
| нововведения на рабочем месте отсутствуют | 42,9 | 14,7 | 10,6 |

Мы считаем, что учесть этот принцип в образовательной политике можно лишь одни способом – заранее предусмотрев интересы той группы, которая питает нонконформистские настроения. Исследование предоставляет возможность судить о том, что агенты-нонконформисты находятся в поиске баланса своих интересов с профессиональным окружением и испытывают потребность в усовершенствовании рабочего места. Поэтому в рамках образовательных реформ возможности сокращения оппортунизма прежде всего связаны с реализацией следующих направлений:

1) внедрение в образование системы делегирования полномочий, предполагающей учет мнения штатных работников в процессе внедрения новых институтов на любом уровне. Для этого потребуются как новые организационные практики, так и изменения в управленческой культуре;

2) совершенствование рабочего места педагога в направлении не только цифровизации, но и создания комфортных условий труда;

3) разработка системы трудовых ценностей, кодексов трудовой этики на локальном уровне с учетом мнения учительского сообщества;

ВЕСТНИК
Кемеровского государственного университета
полититические, социологические и экономические науки
https://doi.org/10.21603/2500-3372-2021-6-1-28-38

4) усиление мотивации работников за счет нематериальных способов стимулирования труда.

Важно, чтобы в школах заработал механизм сдерживания оппортунизма, базирующийся на использовании организационно-культурных (выработка моральных принципов реализации трудовой функции, общения в коллективе) и экономических (система стимулирования работников и штрафов) инструментов; атмосферы доверия и развития корпоративной культуры [29, с. 42].

Помимо механизмов, применяемых на локальном уровне, в процессе формирования институциональной среды в государственной образовательной политике стоит отойти от рамочного характера заявлений, норм и критериев, которые закладываются в важных стратегических документах и национальных проектах. При разработке стандартов и ориентиров важно не только обозначить их, но и в мельчайших деталях предусмотреть, каким образом новые правила будут реализовываться образовательными агентами, какое влияние новые институты будут оказывать на сотрудников школы, каким будет пошаговый алгоритм достижения общей цели, как избежать формализма в этом процессе. Это позволит избавиться от «контрактных дыр», которыми обычно пользуются агенты, склонные оппортунизму.

**Литература**

1. Цветкова Г. С. Экономическая ментальность как неформализованный институт экономики // Вестник Марийского государственного технического университета. Сер.: Экономика и управление. 2010. № 2. С. 47–53.
2. Балацкий Е. В. Мутации и мимикрия экономических институтов // Свободная Мысль. 2006. № 6. С. 43–64.
3. Головчин М. А. Адаптивность как институциональный признак агентов в высшем образовании // Идеи и идеалы. 2020. Т. 12. № 2-1. С. 140–166. DOI: 10.17212/2075-0862-2020-12.2.1-140-166
4. Курбатова М. В., Левин С. Н., Саблин К. С. «Утроенный провал» институционального проектирования в реформировании высшего образования России // Журнал институциональных исследований. 2020. Т. 12. № 4. С. 94–111. DOI: 10.17835/2076-6297.2020.12.4.094-111
5. Merton R. K. Social structure and anomie // American Sociological Review. 1938. Vol. 3. No. 5. P. 672–682. DOI: 10.2307/2084686
6. Cohen A. K. The study of social disorganization and deviant behavior // Sociology Today / eds. R. K. Merton, L. Broom, L. S. Cottrell. N. Y.: Basic Books, 1959. P. 461–484.
7. Метелев А. В., Сердюк Т. Г. Концепция типов индивидуального приспособления и теория «аномии» Р. Мертона (критика оснований и направление развития) // Изв. УрФУ. Сер. 3: Общественные науки. 2018. Т. 13. № 2. С. 61–73.
8. Parsons T. The social system. London: Routledge, 1991. 636 p.
9. Dubin R. Deviant behavior and social structure: continuities in social theory // American Sociological Review. 1959. Vol. 24. No. 2. P. 147–164. DOI: 10.2307/2089426
10. Китиева М. И., Баркинхоева Л. М. Проблема «принципал-агент» и ее роль в экономике // Экономика и бизнес: теория и практика. 2020. № 2-1. С. 140–143. DOI: 10.24411/2411-0450-2020-10105
11. Петросян Д. С. Институциональные патологии национальной экономики // Аудит и финансовый анализ. 2007. № 2. С. 372–391.
12. Сухарев О. С. Институты регионального развития: концептуально-практический анализ организационных изменений // Экономический анализ: теория и практика. 2012. № 4. С. 2–12.
13. Клейнер Г. Б. Институциональные изменения: проектирование, селекция или протезирование? // Постсоветский институционализм / под ред. Р. М. Нуреева, В. В. Дементьева. Донецк: Каштан, 2005. С. 408–433.
14. Coleman J. S. Social capital in the creation of human capital // Social capital: a multifaceted perspective / eds. P. Dasgupta, I. Serageldin. Washington: The World Bank, 2000. P. 13–39.
15. Тимохова Г. Б., Ильченко А. Е. Предпосылки формирования институционального доверия к реформам в сфере образования // Вчені записки ХГУ «НУА». 2018. Т. 24. С. 151–161. DOI: 10.5281/zenodo.1288842
16. Demolombe R., Louis V. Norms, institutional power and roles: towards a logical framework // Foundations of Intelligent Systems / eds. F. Esposito, Z. W. Raś, D. Malerba, G. Semeraro. Berlin: Springer, 2006. Vol. 4203. P. 514–523. DOI: 10.1007/11875604_58
17. Головчин М. А. Какой учитель нужен «школе будущего»? Применимость подхода Дж. Хэтти для российского образования // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2019. Т. 12. № 5. С. 229–242. DOI: 10.15838/esc.2019.5.65.15
18. Белкин В. Н., Белкина Н. А., Антонова О. А. Концепция преодоления оппортунистического поведения работников предприятий // Журнал экономической теории. 2020. Т. 17. № 4. С. 849–858. DOI: 10.31063/2073-6517/2020.17-4.9
19. Капелюшников Р. И. Множественность институциональных миров: Нобелевская премия по экономике–2009. М.: НИУ ВШЭ, 2010. Ч. 2. 51 с.
20. Тарасова Н. В., Пастухова И. П., Пестрикова С. М., Чигрина С. Г. Дистанционный режим обучения: проблемы и уроки педагогической деятельности // Среднее профессиональное образование. 2020. № 7. С. 22–27.

21. Пескова О. С. Взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда как следствие развития экономики знаний // Вестник СГУТиКД. 2011. № 2. С. 84–88.
22. Клейнер Г. Б. Эволюция институциональных систем. М.: Наука, 2004. 238 с.
23. Кузьминов Я. И., Радаев В. В., Яковлев А. А., Ясин Е. Г. Институты: от заимствования к выращиванию (опыт российских реформ и возможности культивирования институциональных изменений) // Вопросы экономики. 2005. № 5. С. 5–27. DOI: 10.32609/0042-8736-2005-5-5-27
24. Малинецкий Г. Г., Подлазов А. В. ЕГЭ как катализатор кризиса российского образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2011. № 3. С. 18–59.
25. Новгородова Е. Ф. Перфекционизм как результат завышенных социальных ожиданий от одаренных учащихся // Социальные явления. 2016. № 3. С. 105–109.
26. Тачкова И. А. Пути преодоления оппортунистического поведения работников фирмы в современных экономических условиях // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 3. С. 331–333.
27. Зеленов Л. А., Владимиров А. А., Субетто А. И. Оппортунизм – идеология Запада / науч. ред. А. В. Воронцов. СПб.-Н. Новгород: Астерион, 2018. 91 с.
28. Тамбовцев В. Л. Основы институционального проектирования. М.: ИНФРА-М, 2008. 143 с.
29. Щукина Е. С., Димитрова Т. Ю., Имамутдинова О. Ф. Оппортунистическое поведение работников в системе отношений труда и капитала. Оренбург: Университет, 2012. 121 с.

original article

# Institutional Roles of Teachers in the Region: between Conformism and Nonconformism

Maxim A. Golovchin
Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences, Russia, Vologda
mag82@mail.ru
http://orcid.org/0000-0002-7813-5170

Received 1 Mar 2021. Accepted 19 Mar 2021.

**Abstract:** The research objective was to determine the institutional roles chosen by the teachers in the Vologda Oblast, as well as the social and professional phenomena that shape these roles. The study featured the degree of trust that teachers put on local institutions and their participation in the implementation of institutional rules. The agents were clustered according to their institutional roles based on a sociological online survey of the local teacher community. The obtained classification showed that teachers are more likely to choose the role of opportunistic agents that tend to support new institutions but stick to traditions in their professional activities. The formation of such institutional roles as nonconformists, conformists, and opportunists depends largely on the social and professional well-being of the agents, which, in the case of nonconformism, acquires conflict features. The opportunism displayed by the teaching community can be associated with an attempt to avoid conflicts with colleagues and management. Maximum protection from deviant behavior can improve the educational environment if introduced in the process of institutional planning.
**Keywords:** educational institution, transformations in school education, trust, agent, opportunism, institutional projection

**Citation:** Golovchin M. A. Institutional Roles of Teachers in the Region: between Conformism and Nonconformism. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Politicheskie, sotsiologicheskie i ekonomicheskie nauki*, 2021, 6(1): 28–38. (In Russ.) DOI: https://doi.org/10.21603/2500-3372-2021-6-1-28-38

**References**

1. Tsvetkova G. S. Economic mentality as informal institute of economy. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser.: Ekonomika i upravlenie*, 2010, (2): 47–53. (In Russ.)
2. Balatskiy E. V. Mutations and mimicry of economic institutions. *Svobodnaia Mysl*, 2006, (6): 43–64. (In Russ.)
3. Golovchin M. A. Adaptivity as an institutional characteristic of agents in higher education. *Idei i idealy*, 2020, 12(2-1): 140–166. (In Russ.) DOI: 10.17212/2075-0862-2020-12.2.1-140-166
4. Kurbatova M. V., Levin S. N., Sablin K. S. The "tripled failure" of institutional design of higher education reform in Russia. *Journal of Institutional Studies*, 2020, 12(4): 94–111. (In Russ.) DOI: 10.17835/2076-6297.2020.12.4.094-111

© 2021. The Author(s). This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License

5. Merton R. K. Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 1938, 3(5): 672–682. DOI: 10.2307/2084686
6. Cohen A. K. The study of social disorganization and deviant behavior. *Sociology Today*, eds. Merton R. K., Broom L., Cottrell L. S. N. Y.: Basic Books, 1959, 461–484.
7. Metelev A. V., Serdyuk T. G. Merton's individual adaptation typology and anomie: critical appraisal. *Izv. UrFU. Ser. 3: Obshchestvennye nauki*, 2018, 13(2): 61–73. (In Russ.)
8. Parsons T. *The social system*. London: Routledge, 1991, 636.
9. Dubin R. Deviant behavior and social structure: continuities in social theory. *American Sociological Review,* 1959, 24(2): 147–164. DOI: 10.2307/2089426
10. Kitieva M. I., Barkinhoeva L. M. Problem "principal agent" and its role in the economy. *Ekonomika i biznes: teoriia i praktika*, 2020, (2-1): 140–143. (In Russ.) DOI: 10.24411/2411-0450-2020-10105
11. Petrosyan D. S. Institutional pathologies national economy. *Audit i finansovyi analiz*, 2007, (2): 372–391. (In Russ.)
12. Sukharev O. S. Institutes of regional development: a conceptual and practical analysis of organizational changes. *Ekonomicheskii analiz: teoriia i praktika*, 2012, (4): 2–12. (In Russ.)
13. Kleiner G. B. Institutional change: design, selection, or prosthetics? *Post-Soviet institutionalism*, eds. Nureev R. M., Dementev V. V. Donetsk: Kashtan, 2005, 408–433. (In Russ.)
14. Coleman J. S. Social capital in the creation of human capital. *Social capital: a multifaceted perspective*, eds. Dasgupta P., Serageldin I. Washington: The World Bank, 2000, 13–39.
15. Tymokhova G. B., Ilchenko A. E. Background for institutional prevention of education reforms. *Vcheni zapiski KhGU "NUA"*, 2018, 24: 151–161. (In Russ.) DOI: 10.5281/zenodo.1288842
16. Demolombe R., Louis V. Norms, institutional power and roles: towards a logical framework. *Foundations of Intelligent Systems*, eds. Esposito F., Raś Z. W., Malerba D., Semeraro G. Berlin: Springer, 2006, vol. 4203, 514–523. DOI: 10.1007/11875604_58
17. Golovchin M. A. What kind of teacher does the "school of the future" need? Possibility of using John Hattie's approach in Russian education. *Economic and social changes: facts, trends, forecast*, 2019, 12(5): 229–242. DOI: 10.15838/esc.2019.5.65.15 (In Russ.)
18. Belkin V. N., Belkina N. A., Antonova O. A. Opportunistic behaviour of employees: its causes and ways of overcoming it. *Zhurnal ekonomicheskoj teorii*, 2020, 17(4): 849–858. (In Russ.) DOI: 10.31063/2073-6517/2020.17-4.9
19. Kapeliushnikov R. I. *Plurality of institutional worlds: Nobel Prize in economics–2009*. Moscow: NIU VShE, 2010, pt. 2, 51. (In Russ.)
20. Tarasova N. V., Pastukhova I. P., Pestrikova S. M., Chigrina S. G. Distance learning mode: problems and lessons of pedagogical activity. *Srednee professionalnoe obrazovanie*, 2020, (7): 22–27. (In Russ.)
21. Peskova O. S. Education and job markets interaction as a result of knowledge economy development. *Vestnik SGUTiKD*, 2011, (2): 84–88. (In Russ.)
22. Kleiner G. B. *Evolution of institutional systems*. Moscow: Nauka, 2004, 238. (In Russ.)
23. Kuzminov Ya. I., Radaev V. V., Yakovlev A. A., Yasin E. G. Institutions: from import to raising (lessons from the Russian reforms and opportunities for cultivation of institutional change). *Voprosy Ekonomiki*, 2005, (5): 5–27. (In Russ.) DOI: 10.32609/0042-8736-2005-5-5-27
24. Malinetskiy G. G., Podlazov A. V. USE as a catalyst for the crisis of Russian education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*, 2011, (3): 18–59. (In Russ.)
25. Novgorodova E. F. Perfectionism as a result of social expectations of gifted and high achieving students. *Sotsialnye iavleniia*, 2016, (3): 105–109. (In Russ.)
26. Tachkova I. A. Ways to overcome opportunistic behavior by employees of the company in modern economic conditions. *Journal of the Bryansk State University*, 2015, (3): 331–333. (In Russ.)
27. Zelenov L. A., Vladimirov A. A., Subetto A. I. *Opportunism is the ideology of the West*, ed. Vorontsov A. V. St. Petersburg-Nizhny Novgorod: Asterion, 2018, 91. (In Russ.)
28. Tambovtsev V. L. *Foundations of institutional projection*. Moscow: INFRA-M, 2008, 143. (In Russ.)
29. Shchukina E. S., Dimitrova T. Iu., Imamutdinova O. F. *Opportunistic behavior of workers in the system of relations between labor and capital*. Orenburg: Universitet, 2012, 121. (In Russ.)