

DOI: [10.14515/monitoring.2022.3.2091](https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.3.2091)



Т. Ю. Ларкина

ТРУДОВАЯ ПОЛУАВТНОМИЯ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ В ЗАБЮРОКРАТИЗИРОВАННОЙ ШКОЛЕ

Правильная ссылка на статью:

Ларкина Т. Ю. Трудовая полуавтономия российских учителей в забюрократизированной школе // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 3. С. 136—150. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.3.2091>.

For citation:

Larkina T. Y. (2022) Labour Semi-autonomy of the Russian Teachers in a Bureaucratically Cumbersome School. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3. P. 136–150. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.3.2091>. (In Russ.)

ТРУДОВАЯ ПОЛУАВТОНОМИЯ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ В ЗАБЮРОКРАТИЗИРОВАННОЙ ШКОЛЕ

ЛАРКИНА Татьяна Юрьевна — аспирантка аспирантской школы по социологическим наукам, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: tlarkina@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-5867-656X>

LABOUR SEMI-AUTONOMY OF THE RUSSIAN TEACHERS IN A BUREAUCRATICALLY CUMBERSOME SCHOOL

Tatyana Yu. LARKINA¹ — PhD Student in Sociology
E-MAIL: tlarkina@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-5867-656X>

¹ HSE University, Moscow, Russia

Аннотация. Система российского образования, в том числе школьного, подвергается менеджериализации, а учительское дело становится все более забюрократизированным. По мнению ряда социальных исследователей, такие институциональные силы либо препятствуют профессионализации российского учительства, либо способствуют его депрофессионализации, что проявляется в утрате педагогическими работниками школы трудовой автономии. Автор данного исследования проверяет этот тезис, опираясь на опыт четырехлетнего включенного наблюдения, проведенного в двух общеобразовательных учреждениях Центрального федерального округа Российской Федерации, а также на материалы девяти полуструктурированных интервью с представителями учительской профессии. Анализ собранных данных показывает: хотя существующая институциональная инфраструктура общего образования России действительно ограничивает зону автономного труда учителей, посредством ее элементов они защищаются от давления со стороны родителей учащихся. Кроме того, педагоги обходятся с институциональными правилами церемониальным образом, «расцепляя» их со своей реальной

Abstract. The Russian education system, including school education, is currently undergoing managerialization, and the teaching profession is becoming more and more bureaucratized. According to several social researchers, such institutional forces either impede the professionalization of the Russian teachers or contribute to their deprofessionalization, which is manifested in the loss of labor autonomy by schoolteachers. The author of this study tests this thesis based on the experience of a four-year participant observation conducted in two educational institutions of the Central Federal District of the Russian Federation, as well as on the materials of nine semi-structured interviews with the teachers. Analysis of the collected data shows that although the existing institutional environment does indeed limit the scope of teachers' autonomy, through its elements they protect themselves from pressure of the students' parents. In addition, the teachers deal with institutional rules in a ceremonial way, "decoupling" them from their real activities, and thereby providing themselves with an opportunity to act in the educational field in accordance with their own professional beliefs.

деятельностью, тем самым обеспечивая себе возможность действовать на учебно-воспитательном поприще в соответствии с собственными профессиональными представлениями.

Ключевые слова: депрофессионализация трудовых занятий, социология профессий, трудовая автономия, менеджериализм, учительство

Keywords: deprofessionalization of occupational groups, sociology of professions, labour autonomy, managerialism, teaching

Введение

Сегодня в российском научном пространстве о педагогических работниках школы говорится как в связи с утратой ими престижа и профессионального авторитета [Хуснутдинова, 2017; Вольчик, Посухова, 2017], так и в связи с бюрократизацией их труда [Башкирова и др., 2020; Хагуров, Остапенко, 2013]. В основном этими вопросами занимаются специалисты по социологии образования, причем их работы нередко носят алармистский характер и насыщаются военной метафорикой: «бумажная армия», возводящая «бумажные стены», «действенное орудие — бумажный прессинг» [Башкирова и др., 2020: 50—53], «неготовность противостоять переходу к <...> наборам показателей эффективности образования» [Осипов, 2017: 145].

Бюрократизация педагогического дела, по мнению А. М. Осипова, Ю. В. Башкировой и их соавторов, оборачивается для российского учительства «невыносимыми» условиями труда и нуждается в искоренении. Кроме того, эти авторы недвусмысленно дают понять, что «полупрофессиональный» статус педагогических работников школы обуславливается не природой их занятия, а «патологиями отраслевой среды, контролируемой бюрократией» [Башкирова и др., 2020: 66]. Получается, что бюрократизм в системе школьного образования России препятствует профессионализации учителей — ограничивает зону их автономного труда.

Настоящая статья носит полемический характер. Критически рассматривая тезис о том, что российское учительство находится в исключительно антагонистической связи с бюрократически устроенной средой, регулируемой современным образовательным менеджментом, ее автор оппонирует выводам социальных исследователей, под ударом которых оказались неолиберальные тренды в образовательной политике Российской Федерации. Также в данной работе подвергается сомнению гипотеза о том, что менеджериализация общего образования и бюрократизация учительского дела всегда ведут к депрофессионализации педагогов.

Выводы этой статьи основываются преимущественно на результатах четырехлетнего включенного наблюдения, проведенного автором с 2017 по 2021 г. в двух общеобразовательных учреждениях Центрального федерального округа России. Социолог здесь — «наблюдатель как участник» [Истомина, 2013: 81], который сначала проработал год учителем обществензнания в средней общеобразовательной

школе малого города Калужской области, затем — три года учителем экономики и обществознания в гимназии крупного подмосковного города. Дневник включенного наблюдателя пополнялся неформализованными записями, фиксирующими происходящее на педсоветах, в коридорах и классах школ. Содержание дневниковых записей чаще всего определялось фокусом на ситуациях, в которых субъекты образовательного процесса отклонялись от линии поведения, заданной российским законом; при этом материалы включают истории педагогов об их «сложных» взаимоотношениях с родителями учащихся. Автор этой работы никому не сообщал о своем статусе включенного наблюдателя, когда устраивался на работу что в одну, что в другую общеобразовательную организацию. В представленных в статье полевых материалах скрыты сведения, по которым можно идентифицировать участников исследования, и приведены только те выдержки из этнографических заметок, которые являются типичными фразами педагогических работников школы в описываемых ситуациях. Наряду с этнографическими материалами эмпирическую базу исследования составляют девять полуструктурированных интервью с представителями педагогической профессии. Среди информантов — учителя-предметники и занимающие административные должности педагоги из семи различных общеобразовательных заведений, интервью с которыми были проведены в период с 2018 по 2021 г.

В ходе анализа собранных данных обнаружилось, что в них регулярно встречаются сюжеты учительской повседневности, в которых педагогические работники школы отстаивают границы своей трудовой автономии перед лицом публичного менеджмента и непрофессиональной, а точнее, родительской общественности. Делают они это посредством умелого обращения с элементами институциональной инфраструктуры российской образовательной системы, под которой понимается совокупность формальных правил, программных документов и стандартов, должностных позиций и связей между ними, создаваемых органами государственной власти и местного самоуправления, а также советами и непосредственными руководителями учебных заведений. Дополнительно необходимо отметить, что в данной исследовательской работе речь идет только о тех представителях педагогической профессии, что проводят учебные занятия в рамках обязательной части программы общего образования Российской Федерации, а слова «педагогические работники (школы)» и «учителя» используются в качестве синонимов.

Менеджерализация общего образования и бюрократизация учительского дела

С 1990-х годов система школьного образования в России постоянно реформируется в результате активной работы публичного менеджмента. Государственные и муниципальные управленцы создают институциональную среду, в которой образовательные организации и отдельно взятые педагоги начинают конкурировать между собой по различным отчетным показателям. Родители учащихся обретают право выбирать школу и форму обучения для своих детей, получают возможность оценивать качество работы учебных заведений на специализированных сайтах или в ходе опросов органов местного самоуправления, региональных и федеральных органов исполнительной власти [Осипов, 2017; Хагуров, Остапенко, 2013].

Директора общеобразовательных учреждений отныне обучаются руководить школой по принципам, используемым в управлении частным предприятием. Например, в Подмоскowie действует рекрутинговый центр, занимающийся подбором и подготовкой управленческих кадров в сфере образования: руководители образовательных организаций должны обладать «универсальными управленческими компетенциями»¹ и быть знакомыми с бизнес-литературой². В 2018—2019 гг. российские госслужащие запускают национальный проект «Образование», назначение которого — «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования»³.

Социальные ученые называют описанные изменения в системе школьного образования России его менеджериализацией [Вольчик, Посухова, 2017; Дим, 2004]. Менеджериализм в сфере общего образования сводит народное просвещение к педагогике установленного образца: учителя должны следовать детально прописанным инструкциям, рабочим программам и учебным планам, ведь только так они могут привести учеников к результатам, обозначенным в «стандартных» документах [Hendriks, 2019]. Деятельность школьного руководства, отдельно взятых учителей и целых учебных заведений рассматривается образовательным менеджментом на предмет ее «эффективности». Собственно говоря, «эффективность» и является ключевым понятием образовательных управленцев — это то, что они ценят и измеряют, и то, к чему они стремятся сами и заставляют стремиться своих подчиненных [Абрамов, 2007]. Она имеет квантифицированный вид и в ее производстве участвует большое количество людей: «эффективность» воссоздается из данных, оставленных работниками образования, учащимися и их родителями в виде цифровых и документальных следов. Вместе с этим в педагогическую рутину проникают «мониторинги», «диагностики», «индикаторы успеваемости и обученности класса» и другие менеджериалистские явления.

Отечественной социологии уже известны работы Р. Н. Абрамова, в которых он описывает менеджериализацию высшего образования в России и анализирует ее последствия для профессиональной деятельности научно-педагогических кадров в вузах [Абрамов, 2011, 2016]. Как показывают наблюдения Р. Н. Абрамова, менеджериализация российской высшей школы сопровождается бюрократизацией труда занятых в ней специалистов, что резонирует с результатами исследования менеджериализации высшего образования в Великобритании, проведенного Р. Дим [Дим, 2004]. То же самое происходит и в сфере школьного образования Российской Федерации — его менеджериализация идет рука об руку с бюрократизацией учительского дела.

¹ Процедура отбора кандидатов в ППЦ. URL: <https://rrcmo.asou-mo.ru/index.php/services/rpo-services> (дата обращения: 10.03.2022).

² Перечень информационных источников для подготовки к прохождению компьютерного тестирования профессиональных знаний и умений кандидатов на должность руководителя общеобразовательной организаций Московской области, а также действующих руководителей общеобразовательных организаций Московской области. URL: https://rrcmo.asou-mo.ru/images/Перечень_информационных_источников.pdf (дата обращения: 10.03.2022).

³ Паспорт национального проекта «Образование». Утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16. С. 2. URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfoFCsqdLsLx8C0PFDkmBB.pdf> (дата обращения: 10.03.2022).

По данным Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований РАНХиГС, с 2016 по 2018 гг. сократилась доля учителей, которых полностью устраивает объем педагогической работы. Большинство педагогов отмечают, что с каждым годом работать в школе становится труднее (доля ответивших таким образом в 2016 г. составляет 80,9%, а в 2017 и 2018 гг. — 74,4% и 73,0% соответственно), и эти изменения они связывают прежде всего с увеличением отчетности и бюрократической нагрузки [Авраамова и др., 2019]. В то же время Министерство просвещения Российской Федерации указывает, что «*излишняя отчетность*» — популярная тема обращений педагогов на министерскую горячую линию⁴. Чтобы решить проблему бюрократической загруженности учителей, Рособрнадзор и Минпросвещения России разрабатывают перечень документов для ведения учителями и классными руководителями и в декабре 2020 г. направляют письмо «О снижении документационной нагрузки учителей»⁵ во все субъекты Российской Федерации. В этом письме устанавливается, что ведение документации за пределами указанного перечня не входит в непосредственные обязанности учителей-предметников и классных руководителей, поэтому руководители образовательных учреждений могут привлекать педагогов к любой иной отчетной работе только с согласия оных и за дополнительное материальное вознаграждение. Сам факт появления письма «О снижении документационной нагрузки учителей» свидетельствует о забюрократизованности российского учительства. Кроме того, в 2020 г. выходит в свет монография новгородских социологов «Школа в бумажной пучине: кризис информационных потоков в образовании», название которой говорит само за себя. Ее авторы подвергают критическому разбору «кризис» растущих информационных потоков в сфере российского образования, описывая его с помощью таких метафорических категорий, как «*бумажный вал*», «*бумажный прессинг*», «*бюропатология*», «*бумажный геноцид*» [Башкирова и др., 2020].

Итак, некоторые российские и зарубежные социальные исследователи полагают, что менеджериализация сектора общественных благ вкупе с бюрократизацией труда занятых в нем специалистов оборачивается депрофессионализацией академиков и представителей «помогающих» профессий [Абрамов, 2016; Дим, 2004; Schimank, 2015; Hendriks, 2019; Ball, 2003]. Конечно, обоснованность этого утверждения нельзя обсуждать в отрыве от того, как определяются понятия «профессия» и «депрофессионализация», а к их концептуализации существует несколько подходов [Абрамов, 2014; Лукша, 2003; Романов, Ярская-Смирнова, 2015: 14—76; Сакс, 2020; Эветтс, 2009]. Однако, по-видимому, социологи — от функционалистов до неовеберянцев — единодушны в том, что ядром понятия «профессия» выступает автономный труд [Greenwood, 1957; Parsons, 1954; Toren, 1975; Маршалл, 2010; Сакс, Олсон, 2003; Хьюз, 2015], следовательно, депрофессионализацией отдельных групп можно считать утрату ими трудовой

⁴ Вопросы излишней отчетности стали одной из основных тем обращений педагогов в адрес Минпросвещения России. Пресс-служба Министерства просвещения Российской Федерации. 2021. 1 ноября. URL: <https://edu.gov.ru/press/4315/voprosy-izlishney-otchetnosti-stali-odnoy-iz-osnovnyh-tem-obrascheniy-pedagogov-v-adres-minprosvesheniya-rossii> (дата обращения: 10.03.2022).

⁵ Письмо Минпросвещения России N СК-578/08, Рособрнадзора № 01-350/13-01 «О снижении документационной нагрузки учителей» от 18.12.2020. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_371589 (дата обращения: 10.03.2022).

самостоятельности. Даже если профессия и ее производные того же корня являются категориями в принципе устаревшими [Haug, 1975] или слабоприменимыми для различения и объяснения явлений и процессов, происходящих в российских реалиях⁶ [Романов, Ярская-Смирнова, 2009], представители разного рода занятий все равно предъявляют спрос на автономный труд. Суть сказанного ранее принципиально не меняется: «бюропатология» и технологии публичного управления, ориентированные на императив экономической эффективности, сужают зону автономного действия тех специалистов, что участвуют в производстве общественных благ. Но так ли все однозначно? Далее предлагается рассмотреть эту ситуацию на примере учительской профессии в России.

Парадокс трудовой автономии педагогических работников российских школ

В самом деле, требования «показательной» эффективности, предъявляемые в настоящее время образовательным менеджментом к педагогическим коллективам российских школ, прямо или косвенно лимитируют их трудовую автономию. Казалось бы, педагог, на профессиональной основе занимающийся образованием детей и подростков, должен сам решать, как оценивать уровень знаний школьников по своему предмету. Он, как правило, не определяет по своему усмотрению объем учебного материала, который должен освоить учащийся к концу каждого года обучения в общеобразовательной школе — в России для этого существуют федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСы). Однако ожидается, что учитель-предметник будет проводить самостоятельные, контрольные и прочие работы в классах, где он ведет уроки, представлять результаты по ним в количественном виде в электронном или бумажном журнале, а по итогу учебного периода (четверти, семестра, года) давать оценку образовательных достижений каждого школьника. При этом не любые действия педагога по оцениванию образовательных достижений школьников санкционируются иными участниками социального взаимодействия.

Административные работники учебных заведений могут ограничивать учителей при выставлении отметок учащимся, например, через введение неформального запрета «портить аттестат» старшеклассникам, идущим на медаль, или через определение «допустимого» количества текущих «двоек» в журнале у одного ученика. Обращение директора школы к педколлективу по этому поводу может принимать следующий вид:

Нежелательно ставить три неудовлетворительные отметки подряд! [Определенный процент] допустим [на всю школу], далее уже много! (Женщина, директор муниципального образовательного учреждения, педагогический стаж — около 20 лет)

В настоящее время в Московской области деятельность общеобразовательных организаций и муниципальных органов управления образованием оценивается по разным параметрам, среди которых присутствует индикатор «системной

⁶ Тут речь идет об англо-американских теориях занятий и профессий.

неуспеваемости». Системная неуспеваемость отражает долю «обучающихся 6, 7 и 8 параллелей с тремя оценками „2“ подряд по предметам „Русский язык“, „Математика“, „Алгебра“ среди всех обучающихся этих параллелей»⁷. От этого и других показателей зависит место школы в различных рейтингах образовательных организаций в пределах муниципалитета, региона или страны. Школы, занимающие высокие места в рейтингах, награждаются денежными призами и зарабатывают репутацию хорошего учебного заведения, а их руководители получают надбавку к зарплате и избегают негативных санкций со стороны должностных лиц, находящихся над ними в административной иерархии системы школьного образования.

В связи с этим у учителей появляются стимулы не оценивать неудовлетворительным образом образовательные достижения школьников по своему предмету: жалобы родителей учащихся могут обернуться для педагогов эмоциональными издержками, а администраторы школы могут потребовать от своих подчиненных разработать и реализовать индивидуальный план по ликвидации академической задолженности у двоечников. Тем не менее учителя не всегда отказываются от возможности ставить «двойки» неуспевающим школьникам:

Мне изо дня в день внушали, что «двойки» ставить нельзя. И я искала, каким же способом ставить «двойки», которые ставить нельзя. Их все равно надо ставить. (Женщина, учитель физики, педагогический стаж — 20 лет)

Педагогические работники школы приводят показатель системной неуспеваемости в «норму», чередуя «двойки» с другими отметками, а отстающим ученикам ставят «двойку» через «тройку», чтобы средний балл равнялся двум с половиной. Два с половиной — удобное число: оно превращается в три по правилам математического округления (если иной вариант округления не предусмотрен локальным актом учебного заведения), поэтому администрация школы не видит в этом ничего запретного. При этом школьники остаются в подвешенном состоянии, ведь любой их академический промах может изменить результирующий балл в сторону «двойки»; кого-то из них это стимулирует заниматься учебой.

«„Двойки“ учитель ставит сам себе», — этой фразой директора и завучи, беспокоящиеся за отчетные показатели школы, вменяют в вину педагогам то, что они выставляют большое количество неудовлетворительных отметок. Но и этому учителя способны противодействовать. Они выставляют «двойки», полученные школьниками за проверочные и другие виды работ, в разные столбики классного журнала или оправдываются подобно тому, как пишет один из пользователей социальной сети «ВКонтакте»: «Если „двойки“ в строчку, то вина ученика, если в столбик, то учителя». За счет «расцепления» своей реальной деятельности с регламентом, установленным государственными и муниципальными управленцами в сфере образования, педагогические работники сохраняют возможность действовать до некоторой степени автономно [Meyer, Rowan, 1977; Orton, Weick, 1990].

⁷ Мониторинг активности работы в ИСУОД. URL: https://helpschool.mosreg.ru/hc/ru/articles/115011863248-Мониторинг-активности-работы-в-в-ИСУОД?mobile_site=true (дата обращения: 17.03.2022).

Продукты деятельности образовательного менеджмента, совокупность которых образует забюрократизированную среду государственной системы образования, могут использоваться учителями в их профессиональных интересах. На представителей этой профессии в России нередко «*дают*» родители учащихся, подрывая авторитет и заодно трудовую автономию учителей:

Родители почему-то считают, что они соображают в педагогике лучше, чем мы.
(Женщина, бывший директор муниципального общеобразовательного учреждения, педагогический стаж — 40 лет)

Однако парадоксальным образом в забюрократизированном устройстве школы учителя и администраторы учебных заведений находят укрытие от «родительского» давления, от обвинений в рабочих ошибках со стороны внешних по отношению к их профессии людей. Э. Хьюз замечает, что профессионалы имеют удобную возможность переложить ответственность за рабочую ошибку с себя на своих клиентов, когда демонстрируют «правильность» выполнения рабочей процедуры. «*Если учителю удастся доказать, что он следовал заведенному ритуалу, то обвинение переносится с него на нерадивого ученика или студента; неудача возможна, но при этом возлагается на них*» [Хьюз, 2008: 392].

В конце учебного года в общеобразовательных школах обычно проходит педагогический совет, на котором коллектив во главе с директором определяет судьбу учеников выпускных классов. На повестке такого педсовета стоит вопрос о переводе четвероклассников в пятый класс и о допуске девятиклассников и одиннадцатиклассников к государственной итоговой аттестации. Педагоги с помощью институционально оформленных ритуалов минимизируют свою ответственность за неудовлетворительные академические результаты школьников, и по заметкам включенного наблюдения ниже описывается ход таких событий на одном из педсоветов.

Учительница начальных классов докладывает школьным администраторам, что в ее классе есть несколько учеников, которые должны быть переведены в пятый класс условно. При этом она выстраивает сообщение таким образом, чтобы показать «правильность» собственных действий в разрешении ситуации с академической неуспеваемостью одного из младшекласников и его переводом в следующий класс: она вызывала родителей ученика в школу, только они не отреагировали на этот вызов посещением образовательного учреждения. Неявка родителей младшекласника в школу не зависела от воли педагога, значит, невозможность повлиять на успеваемость ученика через его родителей находится вне зоны ее моральной ответственности. Однако завуч указывает учительнице начальных классов, что недостаточно в неофициальной форме оповестить родителей о том, что их ребенок рискует быть переведенным в пятый класс условно, поэтому педагог продолжает нести моральную ответственность за ситуацию. Чтобы снять с себя эту ответственность, учителю необходимо совершить ритуал формального толка — под подпись ознакомить родителей школьника с официальным уведомлением об условном переводе их ребенка в пятый класс:

Просто надо было [отправить] официальное уведомление, чтобы родители были ознакомлены с положением о том, что ребенок должен быть переведен условно, что из этого следует. (Женщина, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, педагогический стаж — более 25 лет)

Иной эпизод того же педагогического совета — рассмотрение перспективы допуска или недопуска девятиклассников к Основному государственному экзамену (ОГЭ). Классные руководители двух девярых классов и учителя-предметники совместными усилиями создают условный список двоечников, которых, по их мнению, не стоит допускать к государственной итоговой аттестации. Директор школы останавливает процесс пополнения списка академических должников на третьем пункте, потому что трое учеников, не допущенных к ОГЭ, — это «перебор». Результат продолжительных моральных дебатов педагогов — не допускать только двух девятиклассников к итоговым испытаниям за курс основной школы. Вердикт педсовета подкрепляется институционально оформленным ритуалом:

Классные руководители передают родителям [официальное письмо] под роспись, что решение педсовета — не допускать к итоговой аттестации [их детей]. (Мужчина, директор средней общеобразовательной школы, стаж работы в образовании — более 40 лет)

В описанных ситуациях важно прежде всего не то, что учителя и школьные администраторы обязаны следовать формальным правилам в реализации недопуска учащихся школы к государственной итоговой аттестации, а то, что эти правила используются работниками образования в целях легитимации их морального приговора неуспевающим ученикам. Педагоги и руководители образовательных учреждений защищают себя от сторонних упреков в рабочих промахах и неудачах посредством «официальных приглашений», «уведомлений», «положений» и прочего формализованного церемониала, отстаивая часть своей автономии на учебно-воспитательном поприще.

Заключение

В социологии занятий и профессий идет дискуссия о том, как занятость профессионалов в бюрократических организациях сказывается на их трудовой автономии. Э. Хьюз фиксирует двойственный характер положения наемных профессионалов: с одной стороны, работники оказываются зажаты в тиски должностных инструкций, заданных руководством компаний, с другой — они имеют доступ к широкой клиентской базе и разнообразному рабочему оборудованию, их зависимость от конечных получателей профессиональных услуг ниже, чем у самозанятых профессионалов [Hughes, 1993: 371—373]. Н. Торен видит причину депрофессионализации трудовых групп не в их переходе от самозанятости к наемному труду в организациях бюрократического типа (то есть — в бюрократизации их труда), а в основах самого профессионализма, то есть в базе профессиональных знаний и идеале служения. По ее словам, автономному труду специалистов, работающих с людьми и на благо людей, угрожает их же клиентура, уровень образования которой растет год от года. Люди пересматривают свои представления о канонах

клиентского обслуживания: они не желают оставаться в стороне от обсуждения вопросов, связанных с удовлетворением их потребностей, и требуют включения себя в дела, до этого считавшихся заботой только определенных профессиональных групп [Toren, 1975; Haug, Sussman, 1969].

Кроме того, в социологии занятий и профессий нет консенсуса по поводу существования связи между утратой профессионалами контроля над организацией собственного труда и менеджериализацией их деятельности [Сакс, 2020]. Одни социальные ученые постулируют, что под действием этого институционального процесса происходит депрофессионализация трудовых занятий [Ball, 2003; Schimank, 2015; Hendriks, 2019], другие — что профессионалам все же удается поддерживать легитимность своих притязаний на автономную работу [Fournier, 1999; Faulconbridge, Muzio, 2008; Brass, Holloway, 2019].

Таким образом, нельзя констатировать, что «полупрофессионализм» российского учительства объясняется особенностями той институциональной среды, в которую оно сегодня помещено, или что его депрофессионализация запускается менеджериализацией общего образования и бюрократизацией педагогического дела. Представители учительской профессии посредством формализованных ритуалов, сооруженных на бюрократизирующей почве российского образования, обеспечивают себе возможность действовать автономно, сопротивляясь попыткам родителей учащихся навязать им собственное видение того, как нужно учить детей и подростков. И, вероятно, в России именно родительская общественность, а не образовательный менеджмент является главным противником педагогических работников школы в соревновании за мандат определять учебно-воспитательные проблемы и способы их решения. Дальнейшие исследования социологов и социальных антропологов должны это прояснить.

Список литературы (References)

Абрамов Р.Н. Классификация исследовательских направлений в изучении занятий и профессий (Аналитический обзор) // Социологический ежегодник, 2013—2014. М.: ИНИОН РАН, НИУ ВШЭ, 2014. С. 22—50.

Abramov R. N. (2014) Classification of Research Areas in the Study of Occupations and Professions (Analytical Review). In: *Sociological Yearbook, 2013—2014*. Moscow: INION RAN, HSE. P. 83—104. (In Russ.)

Абрамов Р.Н. Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. 2011. № 7. С. 37—47.

Abramov R. N. (2011) Managerialism and the Academic Profession: Conflict and Cooperation. *Sociological Studies*. No. 7. P. 37—47. (In Russ.)

Абрамов Р.Н. Менеджериализация и трудовые порядки университетской жизни: Российский и международный контексты // Социологический ежегодник, 2015—2016. М.: ИНИОН РАН, 2016. С. 140—155.

Abramov R. N. (2016) Management and Labor Orders of University Life: Russian and International Contexts. In: *Sociological Yearbook, 2015—2016*. Moscow: INION RAN. P. 140—155. (In Russ.)

Абрамов Р. Н. Менеджерализм: экономическая идеология и управленческая практика // Экономическая социология. 2007. Т. 8. № 2. С. 92—101.

Abramov R. N. (2007) Managerialism: Economic Ideology and Managerial Practice. *Journal of Economic Sociology*. Vol. 8. No. 2. P. 92—101. (In Russ.)

Авраамова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М., Полушкина Е. А., Семионова Е. А., Токарева Г. С. Мониторинг эффективности школы. Учителя российских школ: проблемы и перспективы / под ред. Т. Л. Клячко. М.: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2019. URL: <https://www.ranepa.ru/images/News/2019-07/08-07-2019-monitoring-ef-shkol.pdf> (дата обращения: 23.03.2022).

Avraamova E. M., Klyachko T. L., Loginov D. M., Polushkina E. A., Semionova E. A., Tokareva G. S. (2019) Monitoring School Performance. Teachers of Russian Schools: Problems and Prospects. Moscow: RANEPA. URL: <https://www.ranepa.ru/images/News/2019-07/08-07-2019-monitoring-ef-shkol.pdf> (accessed: 23.03.2022). (In Russ.)

Башкирова Ю. В., Бояджиева П. А., Елкина К. К., Кукушкина А. Г., Матвеев В. В., Матвеева Н. А., Осипов А. М., Тримбицкая Ю. П., Ширина Т. Г. Школа в бумажной пучине: кризис информационных потоков в образовании / под ред. А. М. Осипова. Великий Новгород: ООО «Типография «Виконт», 2020.

Bashkirova Yu. V., Boyadjieva P. A., Elkina K. K., Kukushkina A. G., Matveev V. V., Matveeva N. A., Osipov A. M., Trimbitskaya Yu. P., Shirina T. G. (2020) School in the Abyss of Paper: Crisis of Information Flows in Education. Veliky Novgorod: Viscount Printing House LLC. (In Russ.)

Вольчик В. В., Посухова О. Ю. Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей // Terra Economicus. 2017. Т. 15. № 2. С. 122—138. <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2017-15-2-122-138>.

Volchik V. V., Posukhova O. Yu. (2017) Education Reforms and Precariatization of School Teachers. *Terra Economicus*. Vol. 15. No. 2. P. 122—138. <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2017-15-2-122-138>. (In Russ.)

Дим Р. «Новый менеджерализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 44—56.

Deem R. (2004) “New Managerialism” and Higher Education: The Management of Performances and Cultures in Universities in the United Kingdom. *Educational Studies*. No. 3. P. 44—56. (In Russ.)

Истомина А. Г. (2013). Краткосрочное включенное наблюдение: опыт достижения ролей с высокой степенью вовлеченности // Социология: 4М. № 37. С. 75—103. Istomina A. G. (2013) An Experience of Achieving a Role with High Degree of Involvement in a Short-Term Participant Observation. *Sociology: 4M*. No. 37. P. 75—103. (In Russ.)

Лукша О. В. Социология профессиональных групп: определение понятий // Профессиональные группы интеллигенции / отв. ред. А. В. Мансуров. М.: Издательство Института социологии РАН, 2003. С. 61—79.

Luksha O. V. (2003) Sociology of Professional Groups: The Definition of Concepts. In: *Professional Groups of the Intelligentsia*. Moscow: RAS Institute of Sociology Publishing House. P. 61—79. (In Russ.)

Маршалл Т. Х. Новейшая история профессионализма в связи с социальной структурой и социальной политикой // Журнал исследований социальной политики. 2010. Т. 8. № 1. С. 105—124.

Marshall T. (2010) The Recent History of Professionalism with Regard to Social Structure and Social Policy. *The Journal of Social Policy Studies*. Vol. 8. No. 1. P. 105—124. (In Russ.)

Осипов А. М. «Троянские кони» неолиберализма в образовании // Социологические исследования. 2017. № 8. С. 136—146. <https://doi.org/10.7868/S0132162517080153>.

Osipov A. M. (2017) Trojan Horses of Neo-Liberalism in Education. *Sociological Studies*. No. 8. P. 136—146. <https://doi.org/10.7868/S0132162517080153>. (In Russ.)

Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Российский и европейский подходы к исследованию профессий — сближение перспектив // Профессиональные группы: динамика и трансформация / под ред. Мансурова В. А. М.: Издательство Института социологии РАН, 2009. С. 59—93.

Romanov P. V., Yarskaya-Smirnova E. R. (2009) The Russian and the European Approaches to the Study of Professions — A Convergence of Perspectives. In: V. A. Mansurov (ed.). *Professional Groups: Dynamics and Transformation*. Moscow: RAS Institute of Sociology Publishing House. P. 59—93. (In Russ.)

Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Социология профессий: аналитические перспективы и методология исследований. М.: ООО «Вариант», 2015.

Romanov P. V., Yarskaya-Smirnova E. R. (2015) Sociology of Professions: Analytical Perspectives and Research Methodology. Moscow: Variant. (In Russ.)

Сакс М. Неовеберизм и профессии // Социологические исследования. 2020. № 6. С. 28—41. <https://doi.org/10.31857/S013216250009646-3>.

Saks M. (2020) Neo-Weberianism and the Professions. *Sociological Studies*. No. 6. P. 28—41. <https://doi.org/10.31857/S013216250009646-3>. (In Russ.)

Сакс М., Олсоп Дж. Социология профессий: государство, медицина и рынок в Великобритании // Профессиональные группы интеллигенции / Отв. ред. А. В. Мансуров. М.: Издательство Института социологии РАН, 2003. С. 36—57.

Sacks M., Alsop J. (2003) Sociology of the Professions: State, Medicine and the Market in Great Britain. In: Mansurov A. V. (ed.) *Professional Groups of the Intelligentsia*. Moscow: RAS Institute of Sociology Publishing House. P. 36—57. (In Russ.)

Хагуров Т. А., Остапенко А. А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. Институт социологии РАН, Краснодарское региональное отделение Российской академии социальных наук. Краснодар: Парабеллум, 2013.

Hagurov T. A., Ostapenko A. A. (2013) Education Reform through the Eyes of Teachers and Lecturers: The Attempt of Sociological Research. Sociology Institute RAS,

Krasnodar Region Department, Russian Academy of Social Sciences. Krasnodar: Parabellum. (In Russ.)

Хуснутдинова М. Р. Социальный статус профессии учителя: самоопределение российских педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 38—48. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220406>.

Khusnutdinova M. R. (2017) Social Status of the Teaching Profession: Self-Determination in Russian Teachers. *Psychological Science and Education*. Vol. 22. No. 4. P. 38—48. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220406>. (In Russ.)

Хьюз Э. Ч. Лицензия и мандат // Личность. Культура. Общество. 2015. Т. 17. № 3—4. С. 47—53.

Hughes E. C. (2008) License and Mandate. *Personality. Culture. Society*. Vol. 17. No. 3—4. P. 47—53. (In Russ.)

Хьюз Э. Ч. Ошибки на работе // Журнал исследований социальной политики. 2008. Т. 6. № 3. С. 385—396.

Hughes E. Ch. (2008) Errors at work. *The Journal of Social Policy Studies*. Vol. 6. No. 3. P. 385—396. (In Russ.)

Эветтс Дж. Новые вызовы доверию и профессионализму // Свободная мысль. 2009. № 11. С. 127—142.

Evetts J. (2009) Trust and Professionalism: Challenges and Occupational Changes. *Free Thought*. No. 11. P. 127—142. (In Russ.)

Ball S. J. (2003) The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*. Vol. 18. No. 2. P. 215—228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.

Brass J., Holloway J. (2019) Re-professionalizing Teaching: The New Professionalism in the United States. *Critical Studies in Education*. Vol. 62. No. 4. P. 519—536. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1579743>.

Faulconbridge J., Muzio D. (2008) Organizational Professionalism in Globalizing Law Firms. *Work, Employment and Society*. Vol. 22. No. 1. P. 7—25. <https://doi.org/10.1177/0950017007087413>.

Fournier V. (1999) The Appeal to 'Professionalism' as a Disciplinary Mechanism. *The Sociological Review*. Vol. 47. No. 2. P. 280—307. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00173>.

Greenwood E. (1957) Attributes of a Profession. *Social Work*. Vol. 2. No. 3. P. 45—55. <https://doi.org/10.1093/SW/2.3.45>.

Haug M. R. (1975) The Deprofessionalization of Everyone? *Sociological Focus*. Vol. 8. No. 3. P. 197—213. <https://doi.org/10.1080/00380237.1975.10570899>.

Haug M. R., Sussman M. B. (1969) Professional Autonomy and the Revolt of the Client. *Social Problems*. Vol. 17. No. 2. P. 153—161. <https://doi.org/10.2307/799862>.

Hendrikx W. (2019) What We Should Do vs. What We Do: Teachers' Professional Identity in a Context of Managerial Reform. *Educational Studies*. Vol. 46. No. 5. P. 1—17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>.

Hughes E. C. (1993) *The Sociological Eye: Selected Papers*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Meyer J. W., Rowan B. (1977) Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*. Vol. 83. No. 2. P. 340—363.

Orton J. D., Weick K. E. (1990) Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*. Vol. 15. No. 2. P. 203—223. <https://doi.org/10.2307/258154>.

Parsons T. (1954) The Professions and Social Structure. In: *Essays in Sociological Theory*. Glencoe, IL: Free Press. P. 34—49.

Schimank U. (2015) “New Public Management” as De-Professionalization — Conceptual Reflections with Some Applications to School Teachers. In: T. Klenk, E. Pavolini (eds.) *Restructuring Welfare Governance*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. P. 183—199. <https://doi.org/10.4337/9781783475773.00017>.

Toren N. (1975) Deprofessionalization and Its Sources. A Preliminary Analysis. *Sociology of Work and Occupations*. Vol. 2. No. 4. P. 323—337. <https://doi.org/10.1177/073088847500200402>.