

библиотека
Г Журнала
Исследований
Социальной
Л Политики Г

ПРОФЕССИИ

социального государства





В книге обсуждаются изменения ценностных систем различных профессиональных групп, а также противоречия и конфликты идеологий, вовлеченных в поддержание государства всеобщего благосостояния. Профессионализм трактуется здесь как система ценностей и идеология в контексте социальной политики. Авторы рассматривают, как меняется характер власти профессионалов в современном обществе, степень их независимости от государства и рынка, основания для консолидации специалистов и модусы их взаимодействия с потребителями услуг, проблемы ответственности профессионалов перед обществом, мотивации к действиям в интересах общества.

ЦЕНТР СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ПРОФЕССИИ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА

Под редакцией
П.В. Романова, Е.Р. Ярской-Смирновой

Москва
2013

ББК 60.5
П 84

*Издание подготовлено при поддержке
Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. Макартуров*

П 84 Профессии социального государства / под ред. П.В. Романова и Е.Р. Ярской-Смирновой (Библиотека «Журнала исследований социальной политики»). М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2013. 360 с.
ISBN 978-5-903360-76-5

В книге обсуждаются изменения ценностных систем различных профессиональных групп, а также противоречия и конфликты идеологий, вовлеченных в поддержание государства всеобщего благосостояния. Профессионализм трактуется здесь как система ценностей и идеология в контексте социальной политики. Авторы рассматривают, как меняется характер власти профессионалов в современном обществе, степень их независимости от государства и рынка, основания для консолидации специалистов и модусы их взаимодействия с потребителями услуг, проблемы ответственности профессионалов перед обществом, мотивации к действиям в интересах общества. В книге представлены исследования классических профессий (врачи, учителя), новых видов занятости (фандрайзеры, школьные театральные педагоги, социальные рекламисты) и маргинальных квазипрофессиональных групп (попрошайки). Издание продолжает серию книг по антропологии профессий и социальной политике, оно адресовано социологам, культурологам, социальным антропологам, историкам и философам, исследователям культуры и управления, – всем тем, кого интересуют вопросы производства знания, труда и работы, определения профессионализма, особенности жизненного мира и социального статуса разнообразных видов занятий в контексте развития социального государства в современной России.

ISBN 978-5-903360-76-5

© Коллектив авторов, 2013
© ЦСПГИ, 2013
© ООО «Вариант», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Павел Романов, Елена Ярская-Смирнова</i> Власть знания и общественные интересы: профессионалы в государстве благосостояния	7
<i>Ирина Краснопольская, Ирина Мерсиянова</i> Престиж профессии врача в российском обществе и качество высшего медицинского образования.....	21
<i>Анна Темкина</i> Гинекологи и пациентки в борьбе за дисциплину: медиализация контрацепции в современной России.....	40
<i>Дарья Присяжнюк</i> Динамика профессионального статуса врачей поликлиник в 2000-х годах.....	75
<i>Ольга Симонова, Екатерина Ядро</i> Сообщество средних медицинских сотрудников в области кардиохирургии: социологический анализ эмоционального труда.....	91
<i>Радик Садыков</i> Практики и перспективы профессионализации гомеопатии в России.....	116
<i>Анна Клепикова</i> Санитарка государственного психоневрологического учреждения: «старая» профессия в контексте новой идеологии отношения к инвалидам	137
<i>Анна Истомина, Олег Оберемко</i> Профессиональная идентичность учителей: конструирование негативной и позитивной свободы.....	159
<i>Ирина Реброва, Александр Чащухин</i> Советский учитель-интеллигент: миссия просвещения	178

<i>Ирина Попова</i> «...Это нечто, не существующее в природе»: барьеры и уроки профессионализации школьной театральной педагогики на «пути снизу вверх».....	197
<i>Елена Колесникова</i> Образ профессионального учительского сообщества в британских и российских СМИ.....	223
<i>Вера Галиндабаева</i> Моральная экономика, локальное сообщество и социальная служба в сельской местности.....	250
<i>Ирина Суркова</i> Военно-социальные работники в России: от замполитов к омбудсменам.....	271
<i>Виктория Антонова, Анастасия Кисурин</i> «Социальный рекламист»: становление новой профессии в социальном государстве.....	293
<i>Мари́ка Сури́на</i> Профессионализация фандрайзинга в современном российском обществе.....	308
<i>Василий Аникин, Роман Соловьев</i> Попрошайничество как (квази)профессия в современной России.....	326
Информация об авторах.....	356

SOCIAL WORKERS PROFESSIONS OF THE WELFARE STATE

Edited by Pavel Romanov and Elena Iarskaia-Smirnova
Moscow: Variant, GSPGS, 2013.

TABLE OF CONTENTS

<i>Pavel Romanov, Elena Iarskaia-Smirnova</i> Power of Knowledge and Public Interests: Professionals in the Welfare State	7
<i>Irina Krasnopol'skaya, Irina Mersiyanova</i> Prestige of Medical Profession in Russian Society and Quality of Higher Medical Education.....	21
<i>Anna Temkina</i> Gynecologists and Patients Negotiating Discipline: Medicalization of Contraception in Russia.....	40
<i>Daria Prisyazhnyuk</i> The Dynamics of Professional Status of Polyclinic Physicians in 2000s.....	75
<i>Olga Simonova, Ekaterina Iadrova</i> Community of Hospital Nurses in Cardiosurgical Departments: Sociological Analysis of Emotional Labour	91
<i>Radik Sadykov</i> Practices and Perspectives of the Professionalization of Homeopathy in Russia.....	116
<i>Anna Klepikova</i> Nurses in State Run Institutions for Severely Disabled People: "Old" Profession in the New Disability Paradigm Context.....	137
<i>Anna Istomina, Oleg Oberemko</i> Professional Identity of Teachers: Constructing Negative and Positive Freedom	159

of Care. The Relevance of the Ethics of Care Perspective for Social Policy / ed. by S. Sevenhuijsen, A. Svab. Ljubljana: Peace Institute, 2003. P. 79–91.

Payne M. Identity Politics in Multiprofessional Teams Palliative Care Social Work // Journal of Social Work. 2006. 6 (2). P. 137–150.

Poole M., Isaacs D. Caring: A Gendered Concept // Women's Studies International Forum. 1997. Vol. 20, № 4. P. 529–536.

Scott W.R. Institutions and Organizations: Ideas and Interests. LA: SAGE, 2008. 266 p.

Strauss A., Schazman L., Ehrlich D., Bucher R., Sabshin M. The Hospital and its Negotiated Order // The Hospital in Modern Society / ed. by E. Friedson. N. Y.: Macmillan, 1963. P. 73–130.

Strauss A.L., Fagerhaugh S., Suczek B., Wiener C. Social Organization of Medical Work. New Brunswick: Transaction Publishers, 1997. 310 p.

Tummers G.E.R., Merode, van G.G., Landeweerd J.A. Organizational Characteristics as Predictors of Nurses' Psychological Work Reactions // Organization Studies. 2006. Vol. 27. № 4. P. 559–584.

Профессиональная идентичность учителей: конструирование негативной и позитивной свободы

Анна Истомина, Олег Оберемко

На материале фокус-групп (ФГ) и интервью о критериях профессионализма показано, что видимые противоречия в нормативных самоописаниях учителей как представителей профессии, требующей интенсивного личностного вовлечения, репрезентируют собой два различных дискурса: негативной и позитивной свободы (в терминах И. Берлина). Первый дискурс отражает стремление к освобождению от полагаемых гетерономными институциональными вторжениями; второй — стремление к автономии в конструировании профессиональной идентичности. Кейс репрезентирует ситуацию нарушенного баланса в (вос)производстве профессиональной идентичности между внешней и внутренней регуляцией профессиональной деятельности.

Противоречивость ролевых установок как индикатор проблем с профессиональной идентичностью

Настоящая статья написана как иллюстрация к тезису, который в упрощенном виде можно сформулировать следующим образом. Во второй половине XX века под эгидой разнообразных политических систем и социально-экономических доктрин произошло существенное расширение зон ответственности государства и усиление

влияния государственного регулирования. Ответом на *перегруженность ответственностью и неэффективность* государственных институтов примерно с середины 1980-х годов стал демонтаж исторического разнообразия элементов социального государства и их замещение «рыночными механизмами». При этом *рыночный* и *бюрократический* способы **макрорегуляции** институционального взаимодействия как гетерономные уклады со специфическими критериями экономической и социальной эффективности сохраняют свои ведущие позиции.

Специфика учительства как массовой профессии социального государства, по сравнению с занятиями (occupation), видится в том, что внешняя регуляция не способна позитивно воздействовать на *качество предоставляемых* (образовательных) *услуг*, если ее стимулы не интериоризируются, то есть не превращаются в факторы внутренней регуляции на микроуровне. Слишком настойчивая внешняя регуляция порождает пафосные разговоры об ограниченной управляемости, правительственности или эластичности учительства. Причину подобного пафоса мы видим в пренебрежении профессиональной идентичностью учительства как необходимого условия для производства образовательной услуги с высоким качеством.

Профессиональная идентичность, будучи одной из наиболее важных сторон социальной идентичности, подразумевает включенность субъекта в определенную профессиональную группу, освоение ее ценностей и норм. Каждая профессиональная группа формирует свой собственный этос: «аффективно окрашенный комплекс ценностей и норм, считающийся обязательным» для представителя определенной профессиональной группы, нормы которой «выражаются в форме предписаний, запрещений, предпочтений и разрешений» и «легитимируются в терминах институциональных ценностей» [Мертон, 2006. С. 769]. Описывая этос науки, Мертон указывал, что научные императивы не кодифицированы, поддерживаются санкциями и воспроизводятся в рутинных практиках ученых; интернализованные императивы формируют совесть ученого, которая лежит в основе профессиональной идентичности.

Учительский этос отличается от этоса науки, он направлен на формирование учительского долга. В целом ядро любой профессиональной идентичности составляет приверженность делу, по М. Веберу — Beruf (призвание), а в английском языке определяется словом «commitment». В этом понятийном контексте предоставление качественных образовательных услуг возможно лишь как служение, ценностно-рациональное предприятие, не вполне прозрачное и для рыночных, и для бюрократических воздействий.

К. Дэй, Б. Элиот и А. Кингтон пишут, что приверженность делу (commitment) представляет собой «сложный (nested) феномен, в центре которого находится совокупность базовых, относительно постоянных ценностей, основанных на личных убеждениях, представлениях о своем «Я», социальной роли, идентичности, подвергающихся вызовам со стороны социально-политически сконструированных изменений» [Day et al., 2005. Р. 563]. Под социально сконструированными изменениями авторы имеют в виду политические реформы, начавшиеся в конце XX века в странах Европы и Скандинавии, затронувшие, помимо прочих областей, сферу образования. Проводимые реформы изменили природу работы учителя, усилили ее ориентированность на внешние результаты и непосредственный контроль, расширили круг заинтересованных лиц, интенсифицировали труд (выросло количество часов, проводимых на рабочем месте, уменьшилось время на выполнение отдельных операций). Новые принципы, внедряемые в школу, являются, по словам авторов, следствием «нового менеджизма» [Day et al., 2005. Р. 563]. Подобные процессы начиная с 2000-х годов происходят и в российском обществе.

В перенесении на школу принципов «нового менеджизма» можно видеть внедрение элементов бюрократического этоса в учительский этос. Безусловно, институциональное взаимодействие между учителями и чиновниками присутствует всегда, поскольку функционирование любого института невозможно без осуществления внешнего контроля за выполнением его членами институционально одобряемых социальных функций. При этом в ходе такого институционального взаимодействия необходимо поддержание относительной автономии деятельности профессиональных групп. Наличие пространства свободных социальных действий позволяет учителям выполнять свои учительские обязанности в соответствии с нормами и принципами своего профессионального этоса и служит условием воспроизводства и поддержания профессиональной идентификации¹. Регулирующее влияние одних и тех же агентов в одной ситуации может восприниматься уместным и легитимным, а в другой — порождать недоумение, ощущение неужто, неловкости. Так, неконвенциональное проникновение императивов и норм бюрократического этоса в учительский этос с введением новых несвойственных ранее учителям ролей может вызвать «препятствия для позитивной, деятельной идентификации с территорией (частью социального

¹ В этом рассуждении мы понимаем идентификацию как «повседневное, взаимно ориентированное принятие принадлежности к группе, ее границ, правил и иерархий, проявляющееся в деятельной свободе и обуславливающее ее» [Оберемко, 2009. С. 132].

пространства)», что может привести «к сжатию территории свободы (актуального действия)» [Оберемко, 2009. С. 129–130] и вызывать нарушение баланса в (вос)производстве профессиональной идентичности в целом.

Трудности с профессиональной идентификацией сопровождаются утратой определенности в представлениях о профессиональных ролях, нормах и ценностях группы. Цель данной статьи — продемонстрировать принципиальную возможность по *противоречивым ролевым установкам*, диагностировать «проблему профессиональной идентичности» и с помощью концепции «двух свобод» [Берлин, 2001] реконструировать истоки «проблемы» по текстуальной репрезентации противоречий.

Материалом послужили данные фокус-групп и интервью о критериях оценки профессиональной квалификации учителей, проведенные фондом «Общественное мнение» по заказу НИУ ВШЭ с представителями образовательных учреждений пяти региональных центров в октябре–ноябре 2011 года. В статье рассмотрено одно текстуально выраженное противоречие: отрицание vs признание необходимости и желательности внешнего контроля над качеством работы учителя.

В результате реконструкции предложено объяснение противоречия: оценка учителями внешней регуляции как избыточной приводит к недоверию любого институционального контроля и сопровождается потерей определенности в отношении выполнения собственных профессиональных функций.

Определение основных понятий

Определим понятия, необходимые нам для дальнейшей реконструкции. Профессиональная идентичность как результат профессионального самоопределения индивида предполагает «функциональное и экзистенциальное слияние человека и профессии», что «включает понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо и с пользой для других выполнять свои профессиональные функции» [Шнейдер, 2009. С. 53].

Дискурс — это все, что говорится и может быть сказано на определенную тему. Тематически мы будем различать два дискурса профессионального самоопределения: дискурс негативной свободы и дискурс позитивной свободы. Понятия негативной и позитивной свободы ввел английский философ Исаия Берлин. В негативном смысле свобода «означает только то, что мне не мешают другие.

Чем шире область невмешательства, тем больше моя свобода», это «свобода от». *Позитивная* свобода, «свобода для», является результатом стремлений индивида быть хозяином собственной жизни. Свобода в этом случае сопряжена с переживанием «себя мыслящим, наделенным волей, активным существом, несущим ответственность за свой выбор и способным его обосновать, ссылаясь на свои идеи и цели» [Берлин, 2001. С. 137].

Чтобы сохранить динамическое равновесие двух свобод — «свободы от» вмешательства со стороны других социальных групп и институтов и «свободу для» совершения свободных социальных действий в пределах своей территории по ранее сложившимся правилам — необходимо поддержание границы пространства свободных социальных действий группы. Под *поддержанием границы пространства свободных социальных действий группы* мы понимаем установленное социальными группами в ходе социального взаимодействия и поддерживаемое ими в дальнейшем неписанное соглашение о признании взаимного права осуществлять свою социальную функцию в соответствии со сложившимися в данной социальной группе нормами и ценностями и гарантия на нераспространение этих норм в пространстве другой группы. Нарушение границ пространства свободных социальных действий мы-группы со стороны они-групп сопровождается негативной аффективной реакцией членов мы-группы, утратой определенности в отношении представлений о нормах и ценностях своей группы и нарушением непроблематичности и рутинности выполнения своей социальной функции. Таким образом, можно сказать, что граница обеспечивает «свободу от» вмешательства со стороны других социальных субъектов, социальных групп и институтов. Кроме того, граница дает возможность актору в рамках пространства свободы группы реализовывать «свободу для», то есть совершать институционально одобряемые социальные действия по ранее сложившимся правилам в соответствии с конвенционально установленными ограничениями.

Почему идея стигматизации должна быть отвергнута

Как уже было сказано, в ходе анализа групповых интервью с учителями было зафиксировано противоречие в ролевых установках. С одной стороны, учителя воронежской ФГ выражали нежелание проходить профессиональную аттестацию как процедуру внешнего контроля, в ходе которой нужно «что-то кому-то доказывать»:

Почему мы должны обязательно что-то доказывать тому, кто вообще к школе никакого отношения не имеет. Но это же дурдом какой-то, ну нельзя же так (ФГ, Воронеж, 1415–1417).

Сходная мысль спонтанно возникла и у участников московской ФГ, что позволяет говорить о типичности сюжета:

Как бы, понимаете, получается, что, если ты, например, работаешь в офисе, ты один раз получил диплом, ну ты курсы, но ты же не сдаешь каждые пять лет, извините, не доказываешь, что ты не верблюд. Почему вы считаете, что учитель должен каждые пять лет доказывать, что он не дурак? Я, например, против (ФГ, Москва, 625–633).

В этом контексте учителя описывали себя как достаточно лабильных и сознательных профессионалов, понимающих необходимость получения новых знаний и самостоятельно повышающих уровень своего профессионализма. Внешняя регуляция в такой перспективе конструировалась избыточной и ненужной.

Я прохожу курсы повышения квалификации, я постоянно, допустим, что-то делаю, чтобы не сидеть на одном месте, почему я должна кому-то доказывать (ФГ, Москва, 631–633).

– Ну, еще потребность самого учителя больше узнавать нового, чтобы в ногу со временем идти.

– Ну, если работаешь, в любом случае, никуда не денешься, всё равно будешь учиться. Хочешь, не хочешь, всё равно будешь учиться. Видишь, что так намного удобней, намного легче и детям интересней, всё равно будешь учиться (ФГ, Воронеж, 329–333).

Те же участники ФГ в Воронеже высказывали прямо противоположную идею о необходимости внешнего контроля:

Должен же быть взгляд со стороны какой-то. Я имею в виду категории других профессий, они должны на нас посмотреть со стороны, не только же мы должны оценивать (ФГ, Воронеж, 1697–1699).

Участники московской ФГ также высказали мнение, что аттестация «все-таки нужна» (ФГ, Москва, 663–664). В этой части беседы учителя описывали членов своей профессиональной группы как ригидных, не стремящихся к повышению профессионального уровня и получению новых знаний (что, утверждали они, совершенно необходимо). В такой ситуации внешняя регуляция представлялась необходимой и даже полезной.

1: Потому что есть учителя, которые когда-то получили образование в предмете, в котором ничего не меняется, они как бы делали что-то когда-то там...

2: ...по старинке, да...

1: ...и по старинке они и делают. Они больше ничего нового вообще знать не хотят... (ФГ, Москва, 667–672).

Внешним наблюдателям появление в дискурсе противоречивых ролевых установок может служить поводом для стигматизации производителя дискурса как «недосоциализированного», «недоинституционализированного» и последующего усиления внешних санкций. Между тем в противоречивом самоописании можно увидеть два различных дискурса, отражающих актуализацию двух тенденций: стремление к освобождению от избыточных институциональных вторжений в осуществлении профессиональной деятельности и стремление к усилению самоконтроля и расширению области профессиональной компетенции.

Первый дискурс «свободы от» учителя использовали в ситуации, когда модератор задавал вопросы, связанные с внешним контролем учителей, профессиональной аттестацией, процедурой оценки профессиональной квалификации. Такие вопросы актуализировали появление установок в условиях разрушения границ и вторжения в пространство свободы социальных действий группы. Дискурс учителей в этой ситуации включал в себя большое число высказываний, связанных с метафорой «насилия». Учителя в данном случае презентовали себя как жертвы насилия со стороны всевозможных бюрократических механизмов – «насильников».

Второй дискурс «свободы для» проявлял себя в ситуации, когда учителя говорили о себе, были погружены в пространство свободы группы, то есть «были хозяевами на своей территории». В этом случае учителя признавали необходимость освоения новых методик в области педагогики, получения новых знаний в области психологии, права. Учителя говорили о желании и необходимости идти в ногу со временем, профессионально соответствовать запросам современности. Ярким проявлением дискурса «свободы для» стала идея о добровольной самоаттестации.

Отсутствие негативной свободы

Дискурсом «свободы от» учителя описывали свою профессиональную деятельность в контексте внешней регуляции. При этом анализ текстовых фрагментов показывает, что внешняя регуляция трактуется учителями как избыточная, насильственная, нарушаю-

шая границы профессиональной группы, дестабилизирующая пространство комфорта деятельности, препятствующая свободной и позитивно окрашенной реализации непосредственных профессиональных функций.

На основании текстовых фрагментов интервью мы выделили несколько траекторий описания учителями окружающего их контекста внешней регуляции, основу которого составляют институциональные взаимодействия учителей с чиновниками.

Траектория первая: коммуникационный разрыв

Взаимодействие с чиновниками учителя характеризуют как одностороннее. Институциональное взаимодействие в перспективе учителей видится непродуктивным и односторонним: «сверху» спускаются требования, однако при возникновении вопросов к чиновникам по поводу надлежащего выполнения этих требований, коммуникации не происходит.

Так, одним из требований к учителям является формирование портфолио. В интервью и ФГ встречались позитивные отклики о портфолио со стороны тех, кто освоил это требование в надежде на быструю карьерную мобильность. Те же учителя, кто намерен продолжать «просто учить детей» без смены места работы, отмечают высокую неопределенность связанных с формированием портфолио требований и некомпетентность представителей регулирующих агентств:

Когда мы начинаем, например, подавать документацию, мы спрашиваем, что от нас нужно? «Не знаем. Пишите, что хотите». Приносишь, сдаешь. «Вы не так написали». Спрашиваешь: «Что именно Вам здесь не понравилось, как нужно?» «Вы, что не видите, что не так». То есть толком нам даже и не объясняют (ФГ, Воронеж, 129–132).

Сам процесс выработки критериев по оценке профессиональной деятельности учителей осуществляется без участия самих учителей. Такое положение дел создает у учителей ощущение оторванности от механизмов профессиональной аттестации; по отношению к внешней регуляции они занимают позицию посторонних, незаинтересованных субъектов:

- 1: Это всё кулуарно ведется. Нам выдают готовый результат.
- 2: Нет. Нам уже результат исключительно.
- 3: Нет, ничего не известно...
- 1: Никто никогда это не обсуждает.
- 2: Нет обсуждения, референдумов, ничего нет.

3: Учителя в этом не участвуют, это факт.

2: Я думаю, что, если бы учителя в этом участвовали, они бы давно забраковали эту систему аттестации (ФГ, Воронеж, 241–243, 250–254).

С нами же никто не советуется. <...> Нас никто не слышит... [Мне] кажется, это просто для статистики как бы (ФГ, Москва, 416, 473–476).

Учителя используют фразу «если бы участвовали», подчеркивающую пассивность и предопределенность своей позиции, отсутствие возможности участия в разработке критериев собственной квалификации. Учителя смирились с системой оценки квалификации и процедурами контроля не по причине их функциональности и целесообразности, а вследствие отсутствия обратной связи с чиновниками и возможности для реализации своих интересов: предложения своих собственных критериев оценки и обсуждения этих критериев с чиновниками. Дискурс «свободы от» характеризуют «настроения» предопределенности, безальтернативности, безысходности:

- 1: Конечно, у нас нет выбора.
- 2: Эти все вопросы решаются без нашего участия.
- 3: А как мы можем сказать чего мы хотим? Нас даже не спросят.
- 1: У нас нет формы, чтобы мы могли выбрать, кому-то, может, нужно пять печатных работ, кому-то это совсем не нужно (ФГ, Воронеж, 264–268).

Чиновник конструируется в дискурсе учителей исключительно как человек, осуществляющий контрольную функцию. Между тем, по мнению учителей, чиновник должен выполнять и функцию консультанта, методиста, то есть первоначально чиновник должен подсказать, как следует сделать, а лишь затем проверить правильность проделанной работы.

Печально, конечно, что на сегодняшний день у чиновников основная функция – это контроль и надзор. Раньше все-таки чиновники были методистами. И мы не боялись – я имею в виду как учитель, допустим, и как начинающий заместитель, это было в 1995 году, и как директор, я еще не боялась прийти за методической помощью (интервью, Омск, 206–210).

Траектория вторая: опосредованность взаимодействия

Существующее институциональное взаимодействие между учителями и чиновниками в большинстве своем построено на обезличен-

ной, опосредованной коммуникации. Для учителей такое состояние создает дополнительное напряжение. Оценка профессиональной деятельности учителей часто происходит на основании проверки заполненных ими документов портфолио. Между тем процедуры сценки, не требующие личного участия учителей, создают у последних подозрения в том, что результаты оценки их деятельности могут не коррелировать с их профессиональными достижениями, то есть они «не будут оценены по достоинству».

По мнению учителей, для осуществления справедливого и объективного контроля необходимы многодневные наблюдения за учителем в момент выполнения им профессиональной функции:

Надо смотреть его работу, которую он делает каждый день, конкретно. Это надо оценивать, как было раньше: открытые уроки, комиссии, и там было видно, кто на что способен (ФГ, Воронеж, 295–297).

Внешний контроль, основанный на наблюдении за непосредственной работой педагога наиболее предпочтителен, потому что в этом случае учителя имеют возможность отыгрывать свою профессиональную роль перед внешним наблюдателем (экспертом) частично по своему сценарию. Пространство для социального действия расширяется; учителя занимают активную позицию: они имеют возможность управлять впечатлениями экспертов, и эти впечатления в дальнейшем могут послужить основой для оценки уровня их профессиональной компетенции.

Однако подобное наблюдение, с точки зрения учителей, требует высоких институциональных затрат со стороны института управления. Для экономии институциональных издержек применяется оценка профессиональной деятельности по портфолио, и экспертные заключения пишутся заочно, то есть без контакта и наблюдения за непосредственной работой учителя на рабочем месте:

Эта комиссия должна ходить в школу за этим учителем неделю как минимум, чтобы это записать. Никто не будет этого делать. Это все прекрасно понимают (ФГ, Воронеж, 302–304).

Траектория третья: неадекватность требований

Внешняя регуляция, помимо одностороннего характера, представляется учителям неадекватной по содержанию и форме самих предъявляемых требований к профессиональной квалификации. Последние критикуются по трем основаниям: как (а) устаревшие,

(б) не соответствующие реальной профессиональной деятельности учителя, (в) негуманные и механистичные.

Эту аттестацию, которая будет с 2012 года, нам показывали документы на курсах... впечатление такое, что один человек, который это всё писал, ему лет 80... То есть он такие ставит задачи, которые были, я даже работать не начинала, такие задачи были, когда я в школе училась (ФГ, Воронеж, 212–216).

Ну они, они полгода назад, у них было что-то другое. Нет гарантий, что через год они не поменяют. Потому что они, нет экспертов, они сейчас новое что-то вводят, чтобы, как говорится, было механически, чтобы не было человеческого фактора (ФГ, Москва, 231–233).

Такая ситуация обусловлена оторванностью чиновников и экспертов от рутинной деятельности учителей и незнанием реальной ситуацией в школе. При этом представители контролирующих инстанций представляются как люди, находящиеся на более высоких властных позициях, которым для выстраивания более продуктивной коммуникации и эффективной деятельности необходимо интенсивнее вовлекаться в процессы школьного образования «на местах», то есть в школе, классе.

Те, кто спускает это, им надо спуститься с небес в школу и попробовать все вот это, пройти и увидеть, что надо, а что не надо (ФГ, Волгоград, 325–326).

Из-за нежелания чиновников понять нужды и интересы учителей, последние не видят общего поля для коммуникации с чиновниками, которые конструируются исключительно как они-группа. Ситуация в школе «глазами учителей» трактуется как «объективная» реальность, а то, как видят ее чиновники – как картина, не соответствующая действительности. Чиновник способен выдвинуть адекватные критерии оценки работы учителя, но только в одном случае – при совмещении ролей учителя и чиновника в одном индивиде:

А еще лучше, чтобы учителя у нас были этими чиновниками и могли работать (ФГ, Волгоград, 1740).

Траектория четвертая: унификация в оценке

Учителя подвергают критике принцип унификации в оценке их профессиональной деятельности. С их точки зрения, необходимо предусматривать возможность для выбора нескольких форм атте-

станции, которые бы учитывали разнообразие модусов «бытия хорошим учителем»:

... Если он хочет, допустим, сдавать квалификационный экзамен, пусть он сдаст его, но должна быть альтернатива. Нельзя загонять всё в одну рамку так же, как и для детей ЕГЭ. Это ведь тоже нарушение как бы конституционного права: нет выбора. Должен быть еще другой экзамен, который так же, как альтернатива ЕГЭ и так же, как и аттестация должна быть тоже (ФГ, Москва, 316–320).

В частности отмечается, что успешность одних учителей может быть выражена в понятных и объективных терминах «опыта, заслуг, достижений, результатов»; такому учителю легче собрать убедительный материал для портфолио. Однако это подходит не для всех «хороших» учителей:

А у другого, может, такого нет, потому что он работает в шестых классах, что он покажет? Приходите, посмотрите, как я работаю (ФГ, Воронеж, 1136–1137).

Ошибочность унификации объясняется и наличием локального контекста. Так, директор одной из сельских школ подчеркивает, что требования к учителям в таких школах не могут быть аналогичными критериям, предъявляемым к учителям столицы:

Учитель учителю рознь, учитель в Москве, учитель в Казани и учитель в глухой деревенской школе. То есть там подходы разные и требования к учителям разные, критерии разные (интервью, Архангельск, 680–681).

Дифференциация в оценке учителей необходима и по типу образовательного учреждения, в котором он работает. В общеобразовательной школе учителю требуется приложить больше усилий, чтобы подготовить ребенка к достижению высоких результатов в учебе, чем в лицее или гимназии:

Нужно, прежде всего, дифференцировать типы школ... [Потому] что на учителях, которые работают в простых школах, на них груз ответственности, качество и интенсивность, и, скорее всего, работы гораздо больше (ФГ, Москва, 492–501).

Даже в Москве учителя жалуются на нехватку оборудования, предусмотренного базовой программой (в частности, об отсутствии микроскопов см.: ФГ, Москва, 579–586).

Для доказательства необходимости дифференцированного подхода при оценке квалификации учителя апеллируют и к творческому характеру учительской деятельности, не поддающейся стандартизации, к наличию индивидуальных подходов и методик при обучении школьников, а также к существованию «учителей от Бога». Последние, как явствует из интервью, проявляют высокую профессиональную компетенцию непосредственно в работе на занятии со школьниками, но при оформлении портфолио могут набрать более низкий балл и уступить менее квалифицированным коллегам, поскольку хуже ориентируются в стандартизированных процедурах и не любят «сравниваться»:

Конечно, каждый учитель — это отдельная личность, творец. Он как хочет, так и делает. То есть у меня своя методика, у другого своя (ФГ, Волгоград, 414–415).

Я еще раз хочу сказать, что есть учителя от Бога, которым просто не нужно выходить, собирать портфолио, сдавать какие-то экзамены, потому что есть, знаете как, вот люди, ну штучные экземпляры, вот учителя, и они, как правило, не поддаются общему вот шаблону, не вписываются, они мыслят неординарно, они преподают неординарно, они дают очень высокие результаты, но они не любят сравниваться, выходить (интервью, Самара, 75–79).

Траектория пятая: отчет прежде работы

При описании механизмов внешнего контроля учителя конструируют картину нарушенного баланса между вниманием к оформлению результата и вниманием к процессу достижения этого результата. С точки зрения учителей, внешняя регуляция их профессиональной деятельности доходит до абсурда:

Большинство того, что мы делаем, не надо. И оно не дает никакого эффекта, не дает знания учащимся. Абсолютно не дает знаний (ФГ, Волгоград, 227–228).

Просто сейчас бумажкой за знание отчитываемся, <...а> то, что на уроке происходит, сейчас никого не интересует. Вообще. <...> И все учителя занимаются тем, что проверяют баллы, провели, сфотографировали, положили, провели. Можно ничего не работать, просто складывать, складывать, складывать. И от этого зависит твоя зарплата (ФГ, Волгоград, 242–252).

Учителя проводят четкую границу между реализацией своей профессиональной функции — дать детям знания — и осуществле-

нием контроля над ее выполнением. Приоритет учителей находится на стороне «передачи знаний» своим ученикам. Все, что стоит за рамками этой деятельности, расценивается как менее важное. Работа, связанная с заполнением разных форм отчетности, презентуется учителями как бессмысленная, дестабилизирующая реальный трудовой процесс.

Представление о внешней регуляции как односторонней, требования которой неадекватны требованиям современной ситуации в школе и реальной профессиональной деятельности учителя, унификация работы учителей и отсутствие дифференцированного подхода в оценке приводит к актуализации дискурсов обиды и бегства в прошлое.

Обида и бегство в прошлое

Учителя конструируют представление о самих себе как о бесправных «Мы» перед всевластными и уклоняющимися от общения «Они» – чиновниками, экспертами. Убежденность учителей в том, что они находятся под прессом «бюрократических механизмов» сопровождается ощущением постоянных унижений от прохождения через бесчисленные и утомительные «жернова» аттестации:

Непонятно, откуда и кто составляет вопросы на эту аттестацию, это просто те жернова, через которые проходит учитель и 25 лет стажа и 20 лет стажа (ФГ, Воронеж, 39–40).

Неудовлетворенность сегодняшней ситуацией приводит к идеализации прошлого. Учителя хотели бы вернуться к прошлому порядку аттестации, который был понятнее, проще, удобнее и психологически комфортнее:

Ну, есть с чем сравнить, скажем, аттестацию мы уже проходим не один год, знаем, как было. Было просто: дал открытые уроки, пришла комиссия, посмотрели, эксперты написали тебе заключение, ты дал результат, который соответствует высшей категории или там первой категории, и так далее. Всё прекрасно, тебя аттестовали (ФГ, Воронеж, 285–288).

Вообще, мне кажется, открытые уроки, например, они как-то более показательные, <...во> всяком случае, там виден живой человек, учитель, и его общение (ФГ, Москва, 244–247).

В прошлом институциональный контроль основывался на непосредственном взаимодействии, был более справедливым, чиновники

не только выполняли контролирующую функцию, но и выступали в качестве методистов. Сейчас внешний контроль стал более интенсивным и, как представляется учителям, менее объективным и эффективным. У учителей в целом фиксируется установка на «охрану границ» от посторонних вмешательств контролирующих лиц. Посторонние вмешательства трактуются как неадекватные реальным условиям, в которых работает школа: чиновники спускают требования и правила, разрабатывают оценочные критерии профессиональной квалификации учителя, но они ничего не понимают в работе учителя. Конструирование учителями такой картины внешней регуляции, актуализация в текстах дискурсов обиды и бегства в прошлое свидетельствуют о том, что пространство свободы социальных действий группы уменьшается, одновременно с чем, «подобно шагреновой коже, сжимается и идентичность» [Оберемко, 2009. С. 128]. В ситуации ограниченной возможности для реализации позитивного социального действия исполнение институционально одобряемой функции затрудняется.

Изменения в профессиональной идентичности

Далее на основании текстовых фрагментов интервью и фокус-групп мы проследим ряд моментов, демонстрирующих, на наш взгляд, утрату учителями однозначного понимания своих профессиональных ролей (нарушение в профессиональной идентификации) и возникновение трудностей при исполнении институциональной функции, что является следствием ощущения учителями избыточности и неадекватности процедур внешнего контроля (отсутствия негативной свободы).

Во-первых, среди учителей нет единого мнения по поводу содержания работы и профессиональных функций. К примеру, учителя расходятся в представлении о нормативности функции учителя как транслятора знаний:

1: Умение научить ребенка.

2: Это закон об образовании. Теперь мы можем только научить его, где это найти, и всё, мы не должны ему давать базовые знания.

1: Нет, мы как раз должны...

2: Не должны, по новому закону не должны.

3: Но мы их даём.

4: Они должны сами, мы должны направить, а они должны сами эти знания добывать (ФГ, Воронеж, 279–386).

Во-вторых, при описании своей профессиональной деятельности учителями отмечается недостаток времени на выполнение непосредственных профессиональных функций по причине отчуждения этого времени на иные формы деятельности, не всегда функционально обоснованные:

Детьми заниматься некогда (ФГ, Москва, 69);

Там, где общеобразовательная школа, где мы должны учить всех, значит, там мы не можем дать определенный процент, там мы не можем дать определенные результаты на олимпиадах и соответственно, у вас нет ни грамот, ни призеров, ничего остального (ФГ, Москва, 159–162).

Бюрократизация учительского труда, отвлекающая от выполнения непосредственных функций, отмечается регулярно; как часть бюрократизации — увеличение объемов «бумажной работы» — воспринимается и сбор портфолио для аттестации, который, по мнению учителей, никак не может ни заменить, ни репрезентировать процесс учительства.

В-третьих, некоторые виды деятельности, выполняемые учителями в качестве части своих профессиональных функций, идентифицируются ими как чужие трудовые обязанности. В особенности негативную аффективную реакцию учителей и стремление к разидентификации вызывают такие формы деятельности, как написание статей и заполнение различных форм отчетности:

Я думаю, что сейчас категория учителя приравнивается к деятелю кандидата наук, то есть мы должны иметь пять печатных работ (ФГ, Воронеж, 65–66).

Учитель — это прежде всего учитель в школе, что он учит детей, а не занимается чем попало только не учебой, это, скажем, 20% от того труда, что мы делаем. Что мы делаем? Мы приходим и пишем бумажки, одни бумажки (ФГ, Воронеж, 336–338).

Выполнение дополнительных форм деятельности, не свойственных, с точки зрения учителей, их социальной роли, приводит учителей к осознанию отыгрывания ими чужих ролей: «Мы играем роль методиста и играем роль учителя» (ФГ, Воронеж, 68).

Необходимость играть чужие роли приводит учителей к ощущению нивелирования той роли, которая идентифицируется как своя. Это происходит параллельно со снижением социальной значимости роли учителя в более широком социальном контексте:

Потому что, конечно, прямое назначение учителя... вот утешаю, я не знаю, теряется там, в связи с этими нагрузками, которые наложили (ФГ, Воронеж, 308–309).

Когда учитель станет действительно уважаемым человеком, а не чем-то там, где-то там (ФГ, Воронеж, 1497–1498).

И если у нас постоянно с экранов телевидения говорят, что учитель — это никто и ничто, как можно воспитать нормально ребенка (ФГ, Москва, 535–538).

Неоднозначность трактовки собственных профессиональных функций, маркирование некоторых профессиональных обязанностей как чуждых и навязанных извне своей группе демонстрирует факт того, что учителя идентифицируют ситуацию, сложившуюся в их деятельности, как ситуацию вторжения в пространство группы внешних акторов, вводящих новые нормы и роли, отождествление с которыми у них не происходит.

В ситуации, когда учителя ощущают недостаток негативной свободы, условия и возможности для реализации позитивной свободы также осознаются ими как недостаточные. Учителя не презентуют себя в качестве субъектов действия, однако в дискурсе позитивной свободы они демонстрируют стремление к более интенсивному личностному вовлечению в работу и более полному выполнению своих профессиональных функций.

Мечта о «свободе для»

Наличие «свободы от» является условием появления «свободы для», то есть в условиях поддержания границы пространства определенной мы-группы внешними акторами (они-группами), представители мы-группы имеют возможность для реализации свободных социальных действий в рамках пространства группы. Между тем в самоописаниях учителей, как уже было показано, фиксируется недостаток негативной свободы. Учителя представляют свою деятельность как перегруженную внешним контролем. Ощущение вмешательства со стороны государственных структур порождает у учителей скептицизм к институционализации как таковой.

К примеру, учителя выражают недоверие к идее введения добровольного профессионального экзамена, особенно в той ее части, где речь идет о выработке критериев оценки профессиональной квалификации учителей внешними экспертами — «не учителями». В качестве альтернативы институциональным механизмам проверки квалификации учителей, которые априорно считались недобро-

вольными («если механизм — нет добровольности»), предлагается процедура добровольной (само)аттестации. Эта идея стала воплощением мечты учителей о «свободе для»:

Модератор: Так как вы себе его представляете, как он [добровольный экзамен] должен проходить?

1: Я думаю, что заходишь, садишься за компьютер и отвечаешь на какие-нибудь тесты...

2: Никто не мешает, никто не трогает.

1: Никто не мешает тебе, никто не трогает, никакой комиссии абсолютно нет...

3: Никуда это не идет, ты смотришь сам, как тестирование мы детям даем.

1: И смотрят твой уровень подготовки.

4: Ну и к чему это тестирование приводит?

5: Сам для себя смотришь.

1: Это сам для себя.

3: А это для себя, смотришь, где ты ошибся. Тест. Детям мы даем.

6: И смотришь, и понимаешь (ФГ, Воронеж, 1445–1455).

Учителя утверждают, что проверку их профессионального уровня могут осуществлять они сами. Результаты такой аттестации никому не идут, проверка осуществляется прежде всего для себя. Такую возможную аттестацию они сравнивают с тестированием детей на уроке. Сама отсылка к детям свидетельствует о том, что учителя испытывают необходимость в более гуманном отношении к себе со стороны тех, кто устанавливает контроль над их профессиональной деятельностью. Учителя стремятся избежать безличности контроля, говорят о необходимости учета «локального контекста» при оценке их профессиональной квалификации. Так, в ходе интервью учителя замечают, что каждая школа уникальна, что работа с каждым классом имеет свою специфику, что каждый учитель использует разные механизмы «научения», у каждого есть свои секреты профессионального мастерства.

Оценка учителями внешней регуляции как избыточной приводит к полному отрицанию внешнего контроля, без которого (парадоксально, но они признают) не может осуществляться профессиональная деятельность.

Выводы

Источником выявленных противоречий в нормативных само-описаниях учителей является актуализация двух типов дискурсов:

негативной и позитивной свободы. Первый тип дискурса касается вопросов внешней регуляции профессиональной деятельности учителей. В рамках этого дискурса учителями описывается ситуация избыточного контроля со стороны институтов, поддерживающих чуждый профессиональный этос. Императивы и элементы бюрократического этоса приходят в противоречие с нормами этоса учителей. Новые институциональные требования и новые профессиональные функции, внедряемые в деятельность учителей, не будучи интернализированными, расцениваются как чужие, навязанные извне роли, исполнение которых приводит к потере чувства комфорта в социальном пространстве группы. Результатом формального выполнения ролей, с которыми нет идентификации, становится отрицание любых институциональных внешних регуляций, отторжение которых приводит учителей к идее исключительно внутренней регуляции. Размышления учителей о желании более эффективной профессиональной деятельности описываются только дискурсом позитивной свободы. Желание учителей применять новые методы в своей деятельности, реализовывать свои профессиональные функции появляется в перспективе пространства свободного действия группы, которое уже видится автономным от любых институциональных взаимодействий. Между тем такая перспектива не может быть реализована на практике, и ее вербализация является лишь демонстрацией сложившейся деформации между внешней и внутренней регуляцией профессиональной деятельности учителей.

Описанное «узкое место» ставит вопрос о целесообразности дополнять рыночный и бюрократический способы координации собственно социальной регуляцией в области ответственности социального государства.

Список источников

- Берлин И. Два понимания свободы / пер. Л. Седова // *Философия свободы*. Европа. М.: НЛЮ, 2001. С. 122–185.
- Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ; Хранитель, 2006.
- Оберемко О.А. Интеракционистская модель формирования идентичности: реконструкция // *Социологический ежегодник: сб. науч. тр. / ИНИОН РАН; ГУ–ВШЭ*. М., 2009. С. 114–135.
- Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки студентов-практиков // *Актуальные проблемы психологического знания*. 2009. № 4. С. 49–58.
- Day C., Elliot B., Kington A. Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment // *Teaching and Teacher Education*. 2005. Vol. 21. № 5. P. 563–577.