



РАБОТА ЛИЦА РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ В СИТУАЦИИ НИЗКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ИХ УЧЕНИКОВ

Татьяна Юрьевна Ларкина

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

11 Мясницкая ул., Москва, Россия

tlarkina@hse.ru

Аннотация: Педагогические и административные работники школы занимаются обучением и воспитанием детей в среде, наполненной различными институционализированными правилами. Эти правила действуют в качестве рационализированных мифов, поэтому, создавая впечатление их работоспособности, учителя и школьные администраторы сохраняют легитимный образ собственной школы и образ себя как добросовестных и компетентных специалистов. Они расцепляют свою фактическую деятельность с институционализированными правилами и задействуют логику уверенности. Но когда образовательная неуспешность школьников становится неминуемым инцидентом, сотрудники общеобразовательной организации не могут обратиться к избеганию, осторожности или игнорированию как приемам сохранения лица, как то представляется в классическом труде по социологии организаций. На основе материалов включенного наблюдения на заседаниях педагогического совета одной российской школы автор описывает репертуар приемов сохранения лица, которые используют учителя и школьные администраторы для коррекции символических последствий инцидента в виде низких образовательных результатов их учеников. В статье также показывается, как такая церемониальная активность педагогических и административных работников школы встраивается в область их профессиональных операций и решений. В ходе анализа эмпирических данных автор устанавливает двойственность церемониальной роли школьных администраторов, которые оказываются одновременно и бросающими вызов, и виновниками инцидента, и потому им требуется совершать дополнительную работу лица, чтобы совладать с ритуальным напряжением, вытекающим из их структурной позиции.

Ключевые слова: работа лица, ритуалы взаимодействия, менеджериализм, учительство, общеобразовательные организации, бюрократы низового уровня.

Благодарности: Выражаю благодарность за содержательное обсуждение представленных в статье результатов исследования коллегам из рабочей группы «Социальные процессы в институтах образования и здравоохранения: методы изучения и теоретические интерпретации новых трендов», финансируемой за счет средств ФЧН НИУ ВШЭ, и участникам III Международной научной конференции «Интеракция. Интеграция. Инклюзия в эпоху кризиса социальности» (13–15 ноября 2023 г.).

Для ссылки: Ларкина Т. Работа лица российских педагогов в ситуации низких образовательных результатов их учеников // Антропологический форум. 2024. № 63. С. 67–92.

doi: 10.31250/1815-8870-2024-20-63-67-92

URL: <http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/063/larkina.pdf>

THE FACE-WORK OF THE RUSSIAN TEACHERS IN THE CASE OF LOW PUPIL ACHIEVEMENT

Tatyana Larkina

HSE University

11 Myasnitskaya Str., Moscow, Russia

tlarkina@hse.ru

Abstract: Teachers and school administrators educate children in an environment filled with various institutionalised rules. These rules function as rationalised myths, thus, by maintaining the appearance of their effectiveness, teachers and school administrators preserve the legitimacy of their own school and their self-image as conscientious and competent workers. They decouple their actual work activities from institutionalised rules and use the logic of confidence to this end. However, when low pupil achievement becomes an unavoidable incident, the school personnel cannot rely on avoidance, discretion, and overlooking as face-saving practices, as presented in the classic work on organisational sociology. On the basis of material from participant observation of school board meetings in one Russian educational organisation, the author of this article describes the repertoire of face-saving techniques used by teachers and school administrators to correct the symbolic consequences of the low educational results of their students. This paper also shows how such ritual activities of school workers are embedded in the domain of their professional operations and decisions. Through the analysis of the empirical data, the researcher establishes the duality of the ceremonial role of school administrators: they are both the challengers and the offenders responsible for the incident; thus, they have to do additional face-work in order to cope with the ritual tensions arising from their structural position.

Keywords: face-work, interaction rituals, managerialism, teaching, educational organisations, street-level bureaucrats.

Acknowledgements: I would like to thank my colleagues from the working group “Social processes in educational and health institutions: Methods of Research and Theoretical Interpretations of New Trends” supported by the Faculty of Social Sciences of HSE University and the participants of the Third International Research Conference “Interaction. Integration. Inclusion in the Era of Social Crisis” (November 13–15, 2023).

To cite: Larkina T., ‘Rabota litsa rossiyskikh pedagogov v situatsii nizkikh obrazovatelnykh rezultatov ikh uchениkov’ [The Face-Work of the Russian Teachers in the Case of Low Pupil Achievement], *Antropologicheskij forum*, 2024, no. 63, pp. 67–92.

doi: 10.31250/1815-8870-2024-20-63-67-92

URL: <http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/063/larkina.pdf>

Татьяна Ларкина

Работа лица российских педагогов в ситуации низких образовательных результатов их учеников

Педагогические и административные работники школы занимаются обучением и воспитанием детей в среде, наполненной различными институционализированными правилами. Эти правила действуют в качестве рационализированных мифов, поэтому, создавая впечатление их работоспособности, учителя и школьные администраторы сохраняют легитимный образ собственной школы и образ себя как добросовестных и компетентных специалистов. Они расщепляют свою фактическую деятельность с институционализированными правилами и задействуют логику уверенности. Но когда образовательная неуспешность школьников становится неминуемым инцидентом, сотрудники общеобразовательной организации не могут обратиться к избеганию, осторожности или игнорированию как приемам сохранения лица, как то представляется в классическом труде по социологии организаций. На основе материалов включенного наблюдения на заседаниях педагогического совета одной российской школы автор описывает репертуар приемов сохранения лица, которые используют учителя и школьные администраторы для коррекции символических последствий инцидента в виде низких образовательных результатов их учеников. В статье также показывается, как такая церемониальная активность педагогических и административных работников школы встраивается в область их профессиональных операций и решений. В ходе анализа эмпирических данных автор устанавливает двойственность церемониальной роли школьных администраторов, которые оказываются одновременно и бросающими вызов, и виновниками инцидента, и потому им требуется совершать дополнительную работу лица, чтобы совладать с ритуальным напряжением, вытекающим из их структурной позиции.

Ключевые слова: работа лица, ритуалы взаимодействия, менеджериализм, учительство, общеобразовательные организации, бюрократы низового уровня.

Введение

Поведение учителей и школьных администраторов на рабочем месте становится объектом научного внимания социальных исследователей из различных дисциплинарных областей, в частности социологов образования и антропологов низовой бюрократии в свете изучения проблемы реализации образовательной политики. И те и другие задаются вопросом о том, почему существует разрыв между замыслом образовательной политики и ее воплощением на уровне отдельной школы или отдельного класса. Социологи образования объясняют этот разрыв низкой степенью агентности педагогических работников школы, в представлении которых их собственное влияние на академические результаты школьников сдерживают внешние факторы: личные качества учеников, невыполнение учениками и их родителями своих обязанностей и т.д. [Гасинец и др. 2022]. Напротив, антропологи низовой бюрократии полагают, что занятые в социальной сфере специалисты (учителя, социальные работники, полицейские)

Татьяна Юрьевна Ларкина

Национальный
исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
Москва, Россия
tlarkina@hse.ru

являются не пассивными исполнителями государственной политики, а ее активными создателями, поскольку они располагают дискрецией — возможностью действовать по своему усмотрению [Захарова, Мартыненко 2023: 14].

Между тем общей эмпирической находкой представителей этих двух дисциплинарных областей оказывается тот факт, что педагоги общего образования описывают свою роль в формировании образовательных достижений школьников как ограниченную, а свою трудовую нагрузку как высокую и не соответствующую рабочим ресурсам, которые у них имеются в распоряжении [Lipsky 1971: 397–406; Гасинец и др. 2022: 93–95]. М. Липски концептуализирует эту эмпирическую находку как практику (механизм) совладающего поведения бюрократов низового уровня. Сотрудники социальной сферы, действующие под давлением разного рода обстоятельств, могут использовать такие совладающие механизмы, как переопределение обслуживаемого ими населения и переопределение собственного круга профессиональных обязанностей, чтобы защититься от сторонних обвинений в том, что они неуспешны в работе. И это созвучно тому, что И. Гофман называет «стратеги[ями] переопределения заново своего проступка или самого себя» [Гофман 2009: 36], применяемыми участниками социального взаимодействия, когда они оказываются в положении ритуального бесчестия. Таким образом, поведение учителей и школьных администраторов на рабочем месте можно рассмотреть сквозь призму гофмановской концепции работы лица и, следовательно, внести в его социальный анализ церемониальное измерение.

Лицо, как определяет его И. Гофман, есть «образ себя, описываемый на языке одобряемых социальных характеристик» [Гофман 2009: 18], а работа лица включает действия людей по поддержанию этого образа — своего или чужого. Лицо является сакральным объектом для его носителей: они его ценят и имеют к нему эмоциональную привязанность. Социологи организаций перенимают гофмановский понятийный аппарат и расширяют его описательный диапазон — отныне лицом обладают не только отдельные личности, но и организации [Meyer, Rowan 1977; Чириков 2012: 139–141]. Впрочем, и сам И. Гофман намекает на возможность такого концептуального хода: «[Лицо] может одновременно распространяться и на других людей, например если человек, достойно представляя самого себя, тем самым достойно представляет свою профессию или религию» [Гофман 2009: 18–19]. Словом, лицо может обнаруживаться у коллективных образований.

Социологи организаций замечают, что школы, как и любые другие организации, сегодня существуют в формализованной

среде, в паутине сложных сетей организационных отношений [Meyer, Rowan 1977; Oplatka 2004]. Легитимный образ общеобразовательных учреждений зачастую определяется тем, насколько их функционирование согласуется с институционализированными требованиями, предъявляемыми им извне. При этом оценка данного соответствия зачастую происходит на основе отчетных показателей, которые эти учреждения демонстрируют в документном виде. Школам требуется создавать впечатление работоспособности институционализированных правил, поскольку такие правила проявляют себя в качестве рационализированных мифов [Meyer, Rowan 1977: 356].

Но абсолютное соблюдение институционализированных требований не гарантирует общеобразовательным учреждениям таких результатов, которые могли бы сигнализировать об их «эффективном», надлежащем функционировании окружающим лицам, в том числе вышестоящим образовательным менеджерам. Поэтому учебные заведения общего образования расцепляют свою фактическую работу с этими требованиями и обходятся с ними церемониальным образом [Meyer, Rowan 1977: 340–341]. Другими словами, школы, точнее люди, в них трудящиеся, не только отграничивают собственную содержательную деятельность от внешней среды, но и осуществляют церемониальную активность в виде работы лица. Работа лица нужна «для того, чтобы как члены организации, так и представители внешнего окружения были убеждены в том, что деятельность организации консистентна институционализированным мифам» [Чириков 2012: 141].

Дж. Мейер и Б. Роуэн со ссылкой на И. Гофмана выделяют следующие приемы работы лица: избегание, осторожность и игнорирование [Meyer, Rowan 1977: 358]. Из этого можно заключить, что они рассматривают работу лица работников каких-либо формализованных организаций в процессе избегания, а не в процессе коррекции теми последствий уже наступивших инцидентов — «событи[й], символические следствия которых грозят потерей лица» [Гофман 2009: 27]. Но какую работу лица выполняют сотрудники общеобразовательных организаций, если инциденты неизбежны и заметны? В настоящей статье я предпринимаю попытку ответить на поставленный вопрос посредством микроуровневого изучения случая одной общеобразовательной организации, педагогический коллектив которой сталкивается с низкими образовательными результатами своих учеников как с неотвратимым инцидентом. Кроме того, я показываю, что содержательная и церемониальная деятельности учителей и школьных администраторов не изолированы друг от друга — практики работы лица, которые они используют, встраиваются в область их профессионального выбора.

Эмпирические данные и их анализ

В 2017 г. я дебютировала учителем обществознания в средней общеобразовательной школе малого города Калужской области. На тот момент число учащихся школы не превышало пятисот человек, а весь педагогический коллектив легко размещался за партами в стандартном учебном кабинете. Тогда я не имела четкой исследовательской программы, но у меня был замысел сделать из своей педагогической авантюры этнографическое исследование учительской профессии. Поэтому я начала собирать разного рода данные сразу же, как только погрузилась в мир зеленых тетрадей, красной ручки и белого мела. В течение целого учебного года, со Дня знаний до Последнего звонка, я наблюдала за жизнью общеобразовательного учреждения, вовлекалась в разговоры с коллегами на переменах и после уроков, решала с ними педагогические головоломки, еженедельно общалась с родителями учеников пятого класса (в котором я выполняла функции классного руководителя), присутствовала на большинстве заседаний педагогического совета и даже становилась свидетелем *«воспитательных бесед»*, проводимых школьными администраторами с *«неуспевающими»* учениками и их родителями. В статье я представляю результаты анализа некоторой части собранных данных, а именно подобных стенограммам материалов четырех заседаний педагогического совета. Эти материалы соответствуют предмету настоящего исследования и отличаются высокой плотностью описания (что важно для их тщательного микроуровневого анализа), но они провоцируют проблему контекстной ограниченности полученных выводов.

Первое заседание педагогического совета проходило в середине ноября 2017 г. в течение одного академического часа. На его повестке были итоги первой четверти, но в стартовые десять минут члены педагогического коллектива проводили *«воспитательно-профилактическое мероприятие»* с двумя *«неуспевающими»* учениками основной школы. Другое заседание состоялось в середине апреля 2018 г. Оно продолжалось менее сорока минут, большую часть этого времени заняло выступление директора школы и его заместителя по учебной работе, во время которого они представляли и обсуждали свежеполученные результаты всероссийских проверочных работ (ВПР) — такие работы высший образовательный менеджмент страны считает формой независимой оценки качества знаний школьников. Третье заседание педагогического совета было проведено в двадцатых числах мая 2018 г. и длилось полтора академических часа. На нем были затронуты главным образом такие вопросы, как перевод учащихся начальной школы в следующий класс и допуск девятиклассников и одиннадцатиклассников

к государственной итоговой аттестации (ГИА). Четвертое заседание, датируемое последним майским днем 2018 г., оказалось самым долгим — три академических часа педагогический коллектив общеобразовательной организации вместе с районным методистом обсуждали ситуацию образовательного «кризиса», в котором хронически пребывала школа, и возможные варианты выхода из него.

В процессе подготовки статьи мне удалось установить по данным из открытых интернет-источников и сообщению моей бывшей коллеги по педагогическому цеху, что в 2018 г. в Калужской области проводился типовой региональный конкурс среди общеобразовательных организаций на лучшую «*программу развития*». Для его участников — административных работников школы — были организованы курсы повышения квалификации по кризис-менеджменту. Надо полагать, что то финальное заседание педагогического совета стало частью подготовительных мероприятий к вышеупомянутому конкурсу.

Несколько слов об анализе данных. Для непосредственной работы с материалами включенного наблюдения я использовала прежде всего концептуальное кодирование, кодирование процессов и кодирование *in vivo*. Затем я группировала полученные коды в категории, искала взаимосвязи между этими категориями и устанавливала поведенческие паттерны участников образовательного процесса [Saldaña 2016]. В статье перечисляются не все коды *in vivo*, но те, которые в ней фигурируют, приводятся в кавычках и выделяются курсивом. Некоторые коды *in vivo* отражают ярлыки, которые учителя и школьные администраторы навешивают на учеников («*способные*», «*слабые*», «*наглые*» и др.) и их семьи («*семьи, которые не откликаются*», «*семья хорошая*» и др.). Посредством негативных ярлыков члены педагогического коллектива школы частично или полностью перекладывают с себя ответственность за возникновение инцидентов, угрожающих их лицу, лицу общеобразовательной организации или любому другому лицу. Многие коды, выявленные в результате кодирования процессов, репрезентируют реальные или ожидаемые действия и взаимодействия участников образовательных отношений. Такая кодировочная процедура позволяет обнаружить разделение педагогического труда, а значит и сфер ответственности различных субъектов социальной жизни, за обучение и воспитание подрастающего поколения, что опять же соотносится с предметом данного исследования. Наконец, основой концептуального кодирования и связывания категорий (сгруппированных кодов) между собой выступают теоретические представления И. Гофмана о социальной драматургии [Гофман 2000] и церемониальной деятельности людей в ситуациях их прямого контакта [Гофман 2009]

и отдельные положения теории конструирования социальных проблем [Blumer 1971; Ибарра, Китсьюз 2007].

Из анализа эмпирических данных я вывожу репертуар приемов, которые задействуют сотрудники общеобразовательной организации для сохранения лица школы, учительской профессии, собственного лица и лица своих коллег как профессионалов и надежных исполнителей драматургической роли в команде [Гофман 2000: 112–141]. Но однозначно дифференцировать лицо, сохранением которого в конкретных обстоятельствах занимались учителя и школьные администраторы на заседаниях педагогического совета, мне удавалось не всегда из-за взаимозависимости представляемых ими образов. По утверждению Дж. Мейера и Б. Роузена, сотрудники формализованных организаций совершают работу лица как во взаимодействиях с внешними контрагентами, так и во внутриколлективных коммуникационных процессах [Meyer, Rowan 1977: 358]. И действительно, члены педагогического коллектива школы заботятся и о поддержании позитивного «имиджа» или «престижа» своей организации в глазах местных жителей, муниципальных и государственных структур, и о сохранении лица друг друга на учительских собраниях. Но церемониальная деятельность школьных администраторов осложняется ритуальным напряжением, которое возникает между ними и учителями в силу разницы их позиций в системе образования и внутри исполнительской команды.

Чтобы не навредить невольным участникам этого исследования и не подвергать угрозе их лицо, я скрыла или изменила их имена в тексте статьи, а также убрала отовсюду сведения, по которым можно идентифицировать общеобразовательную организацию, где я была трудоустроена.

Образовательная неуспешность школьников как инцидент

Низкие образовательные результаты школьников, выражаемые через формально-количественные показатели, проблематизируются различными субъектами социальной жизни. В официальный план [Blumer 1971: 304–305] российской образовательной политики вводится особая категория — *«школы с низкими образовательными результатами»* (ШНОР), и общеобразовательным организациям из этой категории оказывается повышенное внимание государства. Иначе говоря, в процессе коллективного определения низкая учебная успеваемость (или неуспеваемость) школьников становится социальной проблемой и одновременно инцидентом, который угрожает легитимному образу конкретного общеобразовательного учреждения и лицу его сотрудников. Педагогическому коллективу школы трудно

придать этому инциденту статус незначительного или проигнорировать его, потому что низкие образовательные результаты школьников прочно ассоциируются у участников образовательных отношений с неудовлетворительным качеством образовательных услуг, с несоответствием рационализированному мифу.

В школе, где я работала, проблема образовательной неуспешности учеников проходит красной нитью через весь учебный год и вплетается в рабочую повседневность учителей и школьных администраторов. Причем сотрудники организации сами указывают на низкие образовательные результаты своих учеников как на инцидент, что в наиболее рельефном виде наблюдается на заседании педагогического совета по итогам всероссийских проверочных работ.

Если бы кто-то присутствовал и посмотрел результаты, то сказал бы, что школа не работает, начиная с директора и завуча. <...> В восьмых классах по математике «двоек» в общем 53 %. В седьмом классе «двоек» в общем 66,6 %. В восьмом «А» по русскому 75 % «двоек», а в восьмом «Б» по русскому 82 % «двоек». Поэтому я убедительно прошу, уважаемые коллеги, перестраивайте свою работу, иначе наши дети полностью провалят экзамены (замдиректора по учебной работе, заседание педсовета № 2).

«Вопиющие цифры», «результат плачевный» и «провальные результаты» составляют словарь негативных терминов, посредством которых административные работники школы проблематизируют учебные достижения, демонстрируемые их учениками на всероссийских проверочных работах. Проблемный характер этих результатов усугубляется их массовостью: высокий процент «двоек» насчитывается не в каком-нибудь отдельном классе, а в целых параллелях классов. Такого рода определение образовательных результатов учащихся школы и формирует инцидент. Школьное руководство бросает вызов своим подчиненным и в некоторой степени себе [Гофман 2009: 35], привлекая внимание к происшествию, которое разрушает впечатление работоспособности школы и ее административно-педагогического состава.

Само по себе участие членов педагогического коллектива школы в мероприятиях, предшествующих конкурсу на лучшую «программу развития», свидетельствует о том, что ими признается в качестве инцидента образовательная неуспешность их учеников.

Этот вопрос касается всех, мы с вами должны, администрация школы и коллектив, сделать программу выхода из кризиса <...>.

И каждый из вас на педсовете озвучит, как использовать ваши внутренние резервы по повышению качества образования. Что для этого всем нам надо сделать, чтобы у нас не было провальных результатов (директор школы, заседание педсовета № 3).

На основе предыдущей и следующей цитат можно заметить, что административные работники школы принимают определение происходящего как «кризиса».

Для того чтобы преодолеть вот ту кризисную ситуацию, которая у нас [сложилась], мы должны составить программу, которая называется «Программа перехода в эффективный режим работы школ с устойчивыми низкими результатами обучения или функционирующие в неблагоприятных социальных условиях». Но мы знаем, что у нас и то, и то (замдиректора по учебной работе, заседание педсовета № 4).

Статус образовательной неуспешности школьников как инцидента распознается и в выступлениях классных руководителей на заседаниях педагогического совета по итогам четверти или года. Их доклад школьному руководству строится, как правило, следующим образом: они называют количество учеников в своем классе на начало и конец определенного учебного периода, количество учеников каждой категории успеваемости, описывают содержание проделанной или планируемой работы с учениками и их родителями. Примечателен здесь последний пункт: классные руководители с особым акцентом перечисляют меры, которые они предпринимают или рассчитывают предпринять в отношении «неуспевающих» учеников и их родителей.

Двадцать, двадцать. Успевают четырнадцать, шесть человек не успевают. <...> Значит, родители все поставлены в известность. Мать Медведева, если шестнадцатого не придет, вызываю с милицией (учитель английского языка, заседание педсовета № 1).

В этом и подобных речевых актах классных руководителей угадывается их работа лица. Чтобы возникновение инцидента в виде наличия «неуспевающих» в классе не связывалось с педагогическим промахом, они демонстрируют соблюдение рабочих процедур, которые как минимум руководство школы может посчитать правильными и исчерпывающими. Иначе говоря, педагоги совершают искупительные действия в гофмановском смысле слова [Гофман 2009: 36–37], а это значит, что они расценивают образовательную неуспешность своих учеников в качестве инцидента.

Итак, ни учителя, ни школьные администраторы не пытаются полностью депроблематизировать низкие образовательные результаты учеников, и у них нет возможности закрыть глаза

на «*вопиющие цифры*». Поэтому работа лица сотрудников общеобразовательной организации в основном производится за счет корректировочных усилий, а не за счет избегания инцидента.

Церемониальное значение категорий

В социологических и антропологических исследованиях профессий и низовых бюрократий категоризирующая работа сотрудников организаций социальной сферы рассматривается в первую очередь как часть их профессиональной деятельности [Prottas 1978; Николаев 2015]. В то же время «в любой деятельности, обладающей преимущественно содержательным значением, мы обнаруживаем тем не менее определенное церемониальное значение, при условии, что ее выполнение так или иначе воспринимают другие люди» [Гофман 2009: 74]. В самом деле, фиксируемые мною в поле категоризирующие операции педагогов и руководства школы оказываются значимыми не только в содержательном, но и в церемониальном плане. Помещая учеников в ту или иную категорию, описывая рабочий случай определенным образом, учителя и школьные администраторы совершают работу лица в процессе коррекции последствий инцидента.

Педагогический коллектив школы общеизвестным образом категоризирует учеников в соответствии с их образовательными достижениями, измеряемыми по пятибалльной, а по факту четырехбалльной шкале: «*отличники*», «*хорошисты*», «*троечники*» и «*двоечники*» / «*неуспевающие*». В статье я делаю акцент именно на последней категории, поскольку наличие учеников в разряде «*двоечников*» / «*неуспевающих*» грозит сотрудникам общеобразовательной организации символическим ущербом. Видимо, из-за того что учителя и школьные администраторы оказываются в тягостном положении ритуального дисбаланса, провоцируемого наличием «*неуспевающих*» в статистике конкретного класса и в целом по школе, на четырех заседаниях педагогического совета они большую часть времени занимались обсуждением этих учеников.

Педагоги и руководство общеобразовательной организации не воспринимают «*неуспевающих*» как однородную массу: они способны дать характеристику каждому из них и его семье, описать работу, которую они проделывают или предполагают проделать с такими учениками и их законными представителями. «*Неуспевающие*» становятся гетерогенной категорией, внутри нее фигурируют различные категоризации учеников: «*способные*» и «*неспособные*», «*мотивированные*» и «*немотивированные*», а также категоризации, выделяемые на основе моральных качеств школьников и их родителей (семей).

Педагогические и административные работники школы используют категорию «неспособные» (или «не дано») в своем искупительном речевом акте для коррекции последствий инцидента в виде неудовлетворительных образовательных результатов своих учеников. С помощью этой категории учителя и школьные администраторы до некоторой степени депроблематизируют образовательную неуспешность отдельных школьников. П. Ибарра и Дж. Китсьюз причисляют такой дискурсивный прием к контрриторике натурализации [Ибарра, Китсьюз 2007: 85–86]: члены педагогического коллектива школы признают проблемность низких образовательных результатов учеников, но отвергают возможность педагогическими стараниями исправить «необучаемость», «неспособность» детей в связи с ее, так сказать, сущностной неизбежностью или неотвратимостью. Приведенная ниже цитата служит тому иллюстрацией.

Дети, которые на следующий год будут сдавать экзамены, к экзаменам на данный момент не готовы. Потому что, я считаю, нужно перестраиваться. Я вам говорила уже давно о том, что наша с вами основная обязанность — научить всех детей на «три». Мы, понятно, всех не можем научить. Все равно пять-шесть человек в классе есть таких, которые не способны осваивать программу (замдиректора по учебной работе, заседание педсовета № 2).

В этом примере представитель школьной администрации натурализирует лишь единичные случаи образовательной неуспешности учащихся, задавая норму «неуспевающих» в пять-шесть человек на класс. Это в принципе соответствует типичному количеству «двоечников» в каждом классе по итогам учебного периода.

Не успевают у меня пятеро. [Классный руководитель называет пофамильно учеников и набор учебных предметов, по которым у них стоят четвертные «двойки».] В принципе они как были, так и остались (учитель биологии, заседание педсовета № 1).

Но массовую неуспеваемость школьников (конкретно — «провальные результаты» по ВПР) завуч видит следствием неправильной работы своих подчиненных, поскольку она может предложить им варианты выхода из сложившейся ситуации.

Нужно перестраивать свой подход к работе и отрабатывать основные навыки детей, те, которые необходимы для дальнейшего обучения, а не тратить время на решение задач повышенной сложности, задач, которые могут решать только отличники (замдиректора по учебной работе, заседание педсовета № 2).

Вызов брошен, и образ учителей как добросовестных и компетентных работников ставится под угрозу. Впрочем, завуч понижает символическую ставку этого вызова, оказывая помощь в сохранении лица педагогов. На этот раз она описывает не школьников, а учителей в эссенциалистских терминах, что позволяет ей не подвергать сомнению профессионализм (профессиональную квалификацию) членов педагогического коллектива школы.

Я считаю, что только из-за этого [отсутствия административного контроля] такой результат. Видимо, у нас русский человек таким образом устроен, пока его не подстегиваешь, он ничего [не делает] (замдиректора по учебной работе, заседание педсовета № 2).

Стоит добавить, что помещение школьников в категорию «неупевающих» может и не сопровождаться символическими потерями для педагогических и административных работников общеобразовательного учреждения. Напротив, оно становится ситуативной мерой сохранения лица учительской профессии, мерой восстановления ритуального баланса, применяемой во взаимоотношениях с «наглыми» учениками. Об этом следующий пример.

В общеобразовательной организации (случай, которой здесь разбирается) среди школьников ходит слух, что на государственных экзаменах можно академически нечестным образом достичь порогового минимума для получения аттестата об основном общем образовании. Учащиеся школы, включая «двоечников», полагаются на эту стоустую молву и на то, что учителя, закрыв глаза, поставят, точнее сказать «нарисуют», им удовлетворительные отметки за год. Убежденные в этом, они не выполняют задания педагогов, приходят на уроки без учебников и письменных принадлежностей или вовсе не посещают учебные занятия неделями. При таких обстоятельствах для членов педагогического коллектива школы принципиальной оказывается возможность выставить «двойку» нерадивым ученикам и не допустить их к государственным экзаменам.

Допускать Копылова — это вообще, это значит статус учителя унизить до такой степени, я не знаю. Потому что он не ходит, он не работает, он просто наглый. <...> Если мы допустим Копылова, это будет страшным примером другим, понимаете? (учитель немецкого языка, заседание педсовета № 3).

Учитель-предметник и по совместительству классный руководитель девятого класса, где значится Копылов, расценивает допуск этого ученика к государственной итоговой аттестации

как событие, которое способно нанести урон лицу учительской профессии. Другие сотрудники общеобразовательной организации не оспаривают такую моральную оценку происходящего, и впоследствии педагогический коллектив школы принимает решение не допустить Копылова к государственной итоговой аттестации. Этим решением учителя и школьные администраторы не только сохраняют социальное достоинство учителя-занятого, но и пытаются предупредить нежелательный («наглый») образ действий будущих девятиклассников, который им прививают сегодняшние девятиклассники, показывая на своем примере, что можно без особых интеллектуальных усилий получить аттестат об основном общем образовании.

Но недопуск «неуспевающих» учеников к государственным экзаменам по-прежнему остается крайней мерой, на которую педагогический коллектив общеобразовательной организации решается пойти, поскольку сталкивается с нормированием числа «двоечников» [Ларкина 2022: 145]. Поэтому из множества учеников, уровень знаний которых учителя и школьные администраторы считают неудовлетворительным, им нужно выбирать тех, кто не будет допущен к государственной итоговой аттестации. И в этом выборе они принимают в расчет особенности поведения и моральные характеристики школьников, тем более что это позволяет им избежать ситуаций осквернения себя как представителей учительской профессии.

Разделение труда — разделение ответственности

Согласно Дж. Проттасу, сотрудники организаций социальной сферы озадачены категоризацией «входящих случаев» — людей, с которыми они имеют дело. В ходе этого процесса происходит как распределение общественных благ между людьми, так и распределение людей между различными бюрократическими структурами. Та или иная маркировка получателей государственных и муниципальных услуг влияет на работу, которая производится в отношении них внутри бюрократической машины [Prottas 1978]. С точки зрения Э. Хьюза, это говорит не только о разделении общественного труда и сфер компетенции между различными субъектами социальной жизни, но и о распределении между ними рабочих ошибок или рисков их совершения [Хьюз 2008; Николаев 2012]. Так и представители учительской профессии вовлекаются в распределение и перераспределение ответственности за образовательную неуспешность учащихся между собой и иными участниками образовательных отношений, что входит в их репертуар приемов сохранения лица.

Учителя, можно сказать, по умолчанию считаются ответственными за неудовлетворительные результаты своих учеников. Им

требуется продемонстрировать дополнительные усилия по устранению этого инцидента, чтобы оставаться добросовестными и компетентными работниками в глазах окружающих.

Не оставляйте их там с «двойками», туда вызывайте их: совещание будет, либо ко мне приглашайте. Потому что просто так «двойки» получили, и все на этом — это не решение вопроса (директор школы, заседание педсовета № 1).

Поэтому учителя на заседаниях педагогического совета по итогам определенного учебного периода или по результатам промежуточного среза знаний учащихся школы докладывают своему руководству о действиях, которые они реализуют или предполагают реализовать с «двоечниками» и их законными представителями (см. выше). Среди таких действий: «беседовать с учениками», «сажать учеников за первую парту», «вызывать учеников к директору», «разговаривать с родителями», «вызывать родителей в школу» и многое другое. Если административные работники общеобразовательного учреждения видят недостаточность подобных мероприятий учителей, то они общаются своим подчиненным об этом через включение в собственные речевые акты модальных слов «надо» и «нужно».

Ученики с низкой успеваемостью и их родители в какой-то момент могут блокировать действия педагогических работников школы в отношении себя. «Сажать учеников за первую парту» и «заставлять их заниматься» не получится, если они опаздывают на уроки или в принципе не посещают школу.

Начался второй урок, у нас был диктант — и Михаил, и Андрей пришли. Мы уже половину диктанта написали — они заявляются. Куда их в это время девать? (учитель русского языка, заседание педсовета № 1).

Когда ученики нарушают дисциплинарные нормы, существующие в общеобразовательной организации, и тем самым ограничивают учебно-воспитательную работу учителей с собой, то последним следует проводить работу с их родителями. Суть такой работы заключается в разделении педагогического труда между школой и семьей. Но и родители учеников могут этому препятствовать: не оказывать поддержку своему ребенку в выполнении домашнего задания, не посещать регулярные родительские собрания, не являться в школу по приглашению классного руководителя и не отвечать на его телефонные звонки, а также отвергать какие-либо рекомендации педагогического коллектива школы.

Я маму вызывала сюда, она даже не явилась ни разу сюда. Это уже второй год... (учитель начальных классов, заседание педсовета № 3).

Даже если учебно-воспитательная, профилактическая и иная работа педагогических работников школы сдерживается и учениками, и их родителями, им все равно полагается сделать видимым для различных государственных структур свое намерение исправить проблематичную ситуацию с «неуспевающими» школьниками. В противном случае высшему образовательному менеджменту и надзорным органам деятельность сотрудников общеобразовательной организации представится «недопустимой» и «неэффективной». Поэтому учителя вместе со школьным руководством оставляют бюрократический след выполнения своих обязанностей посредством «официальных уведомлений» и «официальных писем», адресуемых родителям учащихся школы. В этом свете натурализация образовательной неуспешности отдельных учеников через определение их как «неспособных» не позволяет педагогам полностью снять с себя ответственность за инцидент. И, несмотря на то что школьные администраторы разделяют со своими подчиненными существенную неотвратимость ограниченного числа «двоечников», учителям требуется сделать собственную работу с такими учениками и их родителями заметной для бюрократического окружения.

Кроме того, педагогический коллектив школы может обращаться к иным субъектам социальной жизни, чтобы разделить с ними заботу о подрастающем поколении и ответственность за ошибки или инциденты, которые при этом возникают. Когда учителя и школьные администраторы «не справляются», «не знают, что делать» с «трудными» детьми, то им не просто можно, но и нужно консолидировать собственные усилия с усилиями других специалистов для работы с такими школьниками. Тут показательна следующая ситуация.

Представитель школьной администрации на одном из заседаний педагогического совета проблематизирует частые прогулы известного «двоечника», в сущности бросая вызов учителям, особенно классному руководителю.

Всю четверть ребенок в школу ходил, но на уроки не попадал. Любая проверка просто придет и скажет: «Да это всем вам — всем нам — грош цена как людям, прежде всего». Не знаю, как такое можно было допустить. <...> Нужно было классному руководителю как-то звонить в колокола по всем. <...> Нам надо было раньше с ним обращаться в полицию. Звонить, сообщать и говорить: «Мы не справляемся с ребенком». Давайте что-то с ним делать (замдиректора по воспитательной работе, заседание педсовета № 3).

Заместитель директора по воспитательной работе маркирует как ошибочную бездеятельность педагогов в отношении злост-

ного прогульщика. Частокол из знаков «Н» в классном журнале может спровоцировать проверку школы со стороны контролирующих структур, из-за чего легитимность ее функционирования и благонадежность работающих в ней людей окажутся под вопросом.

Итак, случается, что сотрудники общеобразовательной организации декларируют собственное бессилие в управлении «трудными» детьми и в некотором смысле исключают дальнейшие манипуляции с ними из сферы своей компетенции. Но чтобы снять с себя ответственность за возникшую проблему, им следует выполнить ряд обязательных процедур и делегировать работу с этими учениками комиссии по делам несовершеннолетних, инспектору по делам несовершеннолетних и прочим компетентным лицам.

Игра в одной команде

Учителя относятся к типичным и наиболее исследуемым работникам бюрократий низового уровня [Tummers et al. 2015: 1107]. Они характеризуются уникальной структурной позицией — занимают пограничное положение между организационной иерархией и ее изменчивым социальным окружением. Учителя и другие сотрудники низовых бюрократий работают не только в контексте своих должностных обязанностей и в подчинении лиц, руководящих этими организациями, но и в рамках сложных и непредсказуемых взаимодействий с получателями производимого ими общественного блага [Prottas 1978].

В первом приближении может показаться, что административные работники школы стоят особняком от учителей и не являются пограничными субъектами. Например, М. Липски не рассматривает школьных директоров как полноценных бюрократов низового уровня, поскольку они преимущественно взаимодействуют со своими подчиненными, а не с конечными получателями образовательных услуг [Lipsky 1971: 393]. Да и в целом в ситуации повсеместного расцвета менеджериализма, будь то частный или государственный сектор, управленцы обособляются в отдельную группу с собственной идеологией и специализированной базой знаний [Абрамов 2007].

Тем не менее руководители низовых бюрократий могут выходить из тех же профессиональных рядов, что и их подчиненные, поддерживать профессиональную культуру последних в своих организациях, до некоторой степени пренебрегая менеджериальной культурой [Evans 2011]. Так, директора современных российских школ в подавляющем большинстве имеют высшее педагогическое образование и более половины из них совме-

щают управленческую должность с педагогической практикой (по данным Росстата на 2014 г.) [Бысик, Каспржак 2016]. В рассматриваемом мною эмпирическом случае у директора школы и двоих его заместителей были и высшее педагогическое образование, и опыт учительствования, и двузначный стаж работы в образовательной сфере. Хотя на момент моего сотрудничества с ними не у всех из них была учебная нагрузка, они все равно постоянно взаимодействовали напрямую с учениками и их родителями.

Получается, что в низовых бюрократиях существует другой тип пограничного субъекта — их непосредственное руководство. Бюрократы с управленческой позицией в организационной иерархии в то же самое время принадлежат профессиональному сообществу — сообществу равных коллег. Соответственно, административные работники школы обнаруживают себя на пересечении образовательного менеджмента и практической педагогики. И это сопровождается определенными церемониальными эффектами.

Важно добавить, что учителя и школьные администраторы образуют единую исполнительскую команду, представляя лицо своей общеобразовательной организации другим субъектам социальной жизни. «Любая команда имеет одну общую цель — поддерживать определение ситуации, порожаемое ее исполнением» [Гофман 2000: 179], поэтому ее членам требуется хранить внутрикомандные секреты и не допускать выхода компрометирующей информации за кулисы.

Организаторы [ВПР в аудитории], следите, пожалуйста, за порядком. Дети все рассказывают, они все выносят на улицу. Кто что им сказал, кто что им разрешил, кто у кого списал, у кого телефон был. Они все выносят на улицу, они все рассказывают, вы понимаете. Я вас предупреждала. Понятно, что такие провальные результаты мы не будем отправлять, потому что престиж школы все равно нужно сохранять. А нам интересны реальные результаты, поэтому не надо детям подсказывать, не надо (замдиректора по учебной работе, заседание педсовета № 2).

Сотрудники общеобразовательной организации поддерживают ее легитимный образ («престиж») нелегитимными средствами. Они скрывают (или нивелируют) инцидент в виде «провальных результатов», демонстрируемых их учениками на всероссийских проверочных работах, фальсификацией этих результатов. При этом администрация школы выступает как исполнителем, так и распорядителем командного спектакля, корректируя действия участников команды и разделяя между собой и ними драматургические задачи. Например, замести-

тель директора по учебной работе берет на себя проверку карандашом всероссийских проверочных работ, после того как один из учителей отказывается от такого драматургического поручения.

Помимо того что административные работники школы являются пограничными субъектами в техническом отношении, они могут становиться таковыми в драматургическом плане. Распорядитель, как пишет И. Гофман, может быть фигурой, за которой его коллеги признают большую ответственность в вопросе успеха командного спектакля, чем за кем бы то ни было еще из состава его исполнителей. «По-видимому, распорядитель должен отзываться на это бремя ответственности, предъявляя исполнителям такие драматургические требования, каких они не сумели бы предъявить себе сами» [Гофман 2000: 135]. Это, в свою очередь, может обострить дистанцию между руководителем и другими исполнителями, из-за чего он маргинализируется, находясь между членами своей команды и аудиторией.

Я осмелюсь допустить, что из технической и драматургической пограничности школьных администраторов проистекает двойственность их церемониальной роли как участников ритуального обмена. С одной стороны, они бросают вызов своим подчиненным, заявляя о проблематичности образовательной успешности учащихся. С другой стороны, они состоят в одной исполнительской команде со своими подчиненными, неся вместе с ними ответственность за инцидент, на который они сами же и указывают. Этим вызовом административные работники школы нарушают логику уверенности [Meyer, Rowan 1977: 357–359] и проявляют нетактичность по отношению к учителям, с которыми они объединены одной профессией и делящимися внутриколлективными отношениями.

Но зачастую директор общеобразовательной организации и его заместители в своих высказываниях-вызовах задействуют местоимения первого лица множественного числа («мы», «нас», «наши»), что позволяет им до некоторой степени соблюсти такт в обращении с коллегами, продемонстрировать единение с ними и распространить ответственность за возникший инцидент на всех сотрудников школы. В этой связи примечательной выглядит речь районного методиста на майском заседании педагогического совета, которая была насыщена местоимениями второго лица множественного числа («вы», «вас», «ваши»). Районный методист — это аутсайдер, не пребывающий в ежедневном контакте с членами педагогического коллектива школы и в меньшей степени обремененный заботой о сохранении их лица. И все же он помогает им не потерять лицо.

Для меня было удивлением, что вы вдруг даете вот такой низкий результат. Когда я посмотрела детей, знаете, самое обидное, что при умном, работоспособном, грамотном руководстве школы дети не приучены работать (районный методист, заседание педсовета № 4).

Школьные администраторы явно осознают двойственность собственной церемониальной роли и стараются сохранить и свое лицо, и лицо своих подчиненных, оправдывая возникший инцидент тем или иным образом. Как было показано, они могут натурализовать какие-либо характеристики людей, что дает им возможность выдерживать логику уверенности и не ставить под удар профессиональную компетентность сотрудников школы, в том числе свою.

Причин инертности много: и то, что мы устаем, и то, что у нас [у] многих большая нагрузка. Но человек — это все равно животное стадное. Все равно во главе каждого стада есть вождь. У нас тоже есть администрация. Так вот. Один из методов преодоления вот этой нашей инертности, в силу того что, ну вы знаете наш менталитет. Если нас не подогнать, если нас не простимулировать тем или иным способом, мы можем долго сидеть на ровном месте и ничего не делать. Поэтому я как администратор предлагаю оптимизировать систему внутришкольного контроля (замдиректора по учебной работе, заседание педсовета № 4).

Процедуры проверки и оценивания работы институционализированных организаций направлены на выявления разного рода нарушений и сами по себе могут служить сигналом непрофессионализма тех, кто там трудится. Поэтому такие организации стараются минимизировать число контрольных мероприятий своей деятельности и переводят их в разряд церемониальных [Meyer, Rowan 1977: 359–360]. Однако в данном случае школьная администрация заявляет о необходимости контрольно-оценочных процедур в общеобразовательном учреждении, чтобы не оказаться в ситуации ритуального бесчестия. Вместе с тем заместитель директора по учебной работе через определение «инертности» как существенной характеристики русского человека старается ослабить подрывную силу анонсируемых контрольных мероприятий и не разрушить веру в профессионализм педагогических работников школы.

Школьные администраторы, предъявляя вызов учителям как своим подчиненным, вносят временный разлад в коммуникативное партнерство с ними, отклоняются от нормы внутрипрофессиональной учтивости и нарушают симметричность отношений в сообществе равных коллег. Административные

работники школы сталкиваются с негативными символическими последствиями такого вызова, но способны их смягчить, преуменьшая собственную роль в этом церемониальном акте и выставляя себя в качестве подневольных исполнителей поручений вышестоящего образовательного менеджмента. Например, участие педагогического коллектива общеобразовательной организации в разработке «*программы перехода в эффективный режим работы школы*» при поддержке районного методиста фреймировалось директором школы и завучем по учебной работе не как добровольное или инициируемое ими дело, а как данное свыше распоряжение. Быть может, не все сотрудники школы считывали необходимость написания этого программного документа как распоряжение «сверху», но по крайней мере для меня на двух майских заседаниях педагогического совета ее представляли именно таковой.

На этих заседаниях административные работники школы не использовали слово «конкурс» для определения указанной ситуации (только в момент подготовки статьи я узнала из открытых интернет-источников, что тогда проводился конкурс среди школ Калужской области на лучшую «*программу развития*»). Директор школы и его заместитель описывали разработку данного программного документа в терминах долженствования («*мы должны написать программу*»; «*мы призваны с вами выявить причины низкого учебного результата*»; «*15 июля такая программа должна быть представлена институту развития образования*») и ассоциировали ее как с нормативно-правовым регулированием образовательной сферы на разных уровнях государственной власти, так со своими обязательствами по курсу антикризисного управления.

В связи с тем что администрация школы [проходит курсы] по кризис-менеджменту, по переводу школы в эффективный режим работы, так как мы показали низкие результаты обучения наших учащихся, сегодня мы проводим педсовет в этом направлении (директор школы, заседание педсовета № 4).

Как бы то ни было, этот случай иллюстрирует очередной прием работы лица, который школьные администраторы применяют для совладания с ритуальным напряжением, порожденным двойственностью их церемониальной роли. И в конце концов все упомянутые мероприятия, которые предшествуют конкурсу на лучшую «*программу развития*», согласно Дж. Мейеру и Б. Роуэну, являются рационализированными мифами. Поэтому их реализация, доступная наблюдению другими субъектами социальной жизни, позволяет школьному руководству сохранить легитимный образ общеобразовательной организации в формализованной среде.

Заключение

Педагогические и административные работники школы занимаются обучением и воспитанием детей в окружении рационализированных мифов, которые распространяются и поддерживаются не без активного участия высшего образовательного менеджмента. Чтобы представить свою общеобразовательную организацию конформной по отношению к этим мифам и тем самым обеспечить ей легитимность функционирования, они используют механизм расщепления и логику уверенности. Члены педагогического коллектива школы заботятся о том, чтобы граница между передним планом и закулисным их действом оставалась непроницаемой, чтобы их профессионализм и исполнительность не подвергались реальному оцениванию кем бы то ни было. Иначе говоря, они осуществляют работу лица в процессе избегания разного рода инцидентов, стороннего определения или распознавания их рабочих действий как ошибочных.

Не всякого инцидента сотрудники общеобразовательной организации могут избежать — предупредить или проигнорировать его. Когда он случается, то в процессе коррекции его последствий учителя и школьные администраторы обращаются к иным приемам сохранения лица. Вариантом неизбежного инцидента в рабочей деятельности членов педагогического коллектива школы служит образовательная неуспешность их учеников. Разумеется, «провальные результаты» школьников на всероссийских проверочных работах могут и не быть видимыми для бюрократической аудиторией (вышестоящего образовательного менеджмента и надзорных институций) за счет драматургических усилий сотрудников учебного заведения. Но без их технических (содержательных) усилий «провальные результаты» учащихся выпускных классов на государственных экзаменах оцениваются школьным руководством как вероятные. Поэтому администрация общеобразовательной организации придает учебной неуспешности школьников (и их неготовности к государственным экзаменам) статус инцидента.

Проблемный характер низких образовательных результатов учащихся школы образует для ее сотрудников ситуацию церемониального конфликта. Учителя и школьные администраторы оказываются перед выбором между сохранением лица учительской профессии и личного достоинства, с одной стороны, и поддержанием легитимного образа общеобразовательного учреждения и представлением себя надежными исполнителями драматургической роли в команде — с другой.

Между тем церемониальный конфликт, переживаемый административными работниками школы, имеет свои особенности.

В то время как учителя противопоставляют себя бюрократической системе общего образования [Попов и др. 2023: 66–69] и находятся на ее низовом уровне, т.е. между ними, практиками, и образовательными чиновниками существует максимальная дистанция, школьные администраторы занимают промежуточную позицию между этими двумя группами. Помимо этого, представители руководства общеобразовательной организации обладают двойным драматургическим функционалом — они участвуют в командном исполнении и распоряжаются им. Это приводит к тому, что административные работники школы оказываются одновременно и бросающими вызов, и виновниками инцидента. Они, указывая на неправильность действий или бездействие педагогов, не только нарушают логику уверенности, но и расписываются в собственных ошибках, переходящих им по принципу иерархической ответственности. При этом школьные администраторы не могут оставить без внимания рабочие промахи своих подчиненных, не выставляя себя в глазах других людей безответственными исполнителями государственного заказа и не подставляя под удар легитимность общеобразовательной организации, которой руководят.

Итак, педагогические и административные работники школы имеют дело с ритуальным напряжением, вызванным церемониальным конфликтом. Они стараются понизить такое напряжение за счет демонстрации разделения между собой вины за инцидент в виде образовательной неуспешности собственных учеников и натурализации обстоятельств его возникновения. Первый прием скорее способствует дисперсии ответственности за этот инцидент внутри педагогического коллектива общеобразовательного учреждения, второй скорее развеивает ее как дым. Но это не значит, что учителя и школьные администраторы бросают «двоечников» на произвол судьбы. Напротив, они обращаются к их законным представителям, сотрудникам органов опеки и попечительства, полицейским и прочим лицам, чтобы разделить с теми заботу о «трудных» детях. Когда члены педагогического коллектива школы делегируют ответственность за «неуспевающих» учеников другим субъектам социальной жизни, они ориентируются не только на драматургический успех. В своем дискурсивном оформлении или обосновании такого делегирования они опираются на общую с их аудиторией систему ценностных координат и, значит, проявляют свою моральную компетентность [Ибарра, Китсьюз 2007: 72–73].

Термины, в которых учителя и школьные администраторы описывают тот или иной рабочий случай (случай образовательной неуспешности отдельного школьника или целого класса), отображают их представления о сферах ответственности различных участников образовательных отношений и государ-

ственных институций. Педагогические и административные работники школы, реализуя свою моральную компетентность, могут инициативно и иногда даже директивно распределять ответственность за конкретный инцидент между теми лицами, кого они признают в моральном плане причастными к данному происшествию. Таким образом, для педагогов и руководства учебного заведения «*обученность*» школьников оказывается тем же самым, что и «*чистота*» для сотрудников органов опеки и попечительства — она «скрепляет культурные конвенции и институциональные практики по определению детского благополучия» [Мартыненко 2023: 42].

Благодарности

Выражаю благодарность за содержательное обсуждение представленных в статье результатов исследования коллегам из рабочей группы «Социальные процессы в институтах образования и здравоохранения: методы изучения и теоретические интерпретации новых трендов», финансируемой за счет средств ФСН НИУ ВШЭ, и участникам III Международной научной конференции «Интеракция. Интеграция. Инклюзия в эпоху кризиса социальности» (13–15 ноября 2023 г.). Также я признательна анонимным рецензентам за конструктивные замечания, полное внимание к деталям моей работы.

Библиография

- Абрамов Р.Н. Менеджеризм: экономическая идеология и управленческая практика // Экономическая социология. 2007. Т. 8. № 2. С. 92–101. doi: 10.17323/1726-3247-2007-2-92-101.
- Бысик Н.В., Каспржак А.Г. Директор современной российской школы: статистический портрет, система подготовки, практики управления (часть 1). М.: ИД ВШЭ, 2016. 17 с. (Факты образования. Вып. 5).
- Гасинец М.В., Капуза А.В., Добрякова М.С. Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 75–97. doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-75-97.
- Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. А.Д. Ковалева. М.: Канон-пресс; Кучково поле, 2000. 304 с.
- Гофман Э. Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу / Пер. с англ. под ред. Н.Н. Богомоловой, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. 319 с.
- Захарова А., Мартыненко А. На хвосте у Левиафана: антропологические исследования бюрократии и бюрократов // Антропологический форум. 2023. № 59. С. 11–47. doi: 10.31250/1815-8870-2023-19-59-11-47.
- Ибарра П., Китсьюз Д. Дискурс выдвижения утверждений-требований и просторечные ресурсы // Ясавеев И.Г. (сост., пер.). Социальные проблемы: конструкционистское прочтение. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2007. С. 55–114.

- Ларкина Т.Ю. Трудовая полуавтономия российских учителей в бюрократизированной школе // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 3. С. 136–150. doi: 10.14515/monitoring.2022.3.2091.
- Мартыненко А. Чистота и порядок: представления сотрудников органов опеки // Антропологический форум. 2023. № 57. С. 40–60. doi: 10.31250/1815-8870-2023-19-57-40-60.
- Николаев В.Г. Социология занятий и профессий Эверетта Хьюза: забытый интеллектуальный ресурс // Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. (ред.). Антропология профессий: границы занятости в эпоху нестабильности. М.: Вариант, 2012. С. 59–74.
- Николаев В.Г. Профессиональная культура и идеология «социальных услуг» // Ярская-Смирнова Е.Р. (ред.). Профессиональная культура работников социальных служб: социально-антропологическое исследование. М.: Вариант, 2015. С. 46–101.
- Попов Д.С., Стрельникова А.В., Григорьева Е.А. Учителя в условиях «кризисной цифровизации»: на пороге «нового луддизма»? // Социологический журнал. 2023. Т. 29. № 1. С. 55–77. doi: 10.19181/socjour.2023.29.1.3.
- Хьюз Э.Ч. Ошибки на работе // Журнал исследований социальной политики. 2008. Т. 6. № 3. С. 385–396.
- Чириков И.С. Четыре способа определения организационных границ в социологии // Экономическая социология. 2012. Т. 13. № 5. С. 129–145.
- Blumer H. Social Problems as Collective Behavior // Social Problems. 1971. Vol. 18. No. 3. P. 298–306. doi: 10.2307/799797.
- Evans T. Professionals, Managers and Discretion: Critiquing Street-Level Bureaucracy // The British Journal of Social Work. 2011. Vol. 41. No. 2. P. 368–386. doi: 10.1093/bjsw/bcq074.
- Lipsky M. Street-Level Bureaucracy and the Analysis of Urban Reform // Urban Affairs Quarterly. 1971. Vol. 6. No. 4. P. 391–409. doi: 10.1177/107808747100600401.
- Meyer J.W., Rowan B. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony // American Journal of Sociology. 1977. Vol. 83. No. 2. P. 340–363. doi: 10.1086/226550.
- Oplatka I. The Characteristics of the School Organization and the Constraints on Market Ideology in Education: An Institutional View // Journal of Education Policy. 2004. Vol. 19. No. 2. P. 143–161. doi: 10.1080/0144341042000186318.
- Protas J.M. The Power of the Street-Level Bureaucrat in Public Service Bureaucracies // Urban Affairs Quarterly. 1978. Vol. 13. No. 3. P. 285–312. doi: 10.1177/107808747801300302.
- Saldaña J. The Coding Manual for Qualitative Researchers. 3rd ed. L.: Sage, 2016. 368 p.
- Tummers L.L.G., Bekkers V., Vink E., Musheno M. Coping During Public Service Delivery: A Conceptualization and Systematic Review of the Literature // Journal of Public Administration Research and Theory. 2015. Vol. 25. No. 4. P. 1099–1126. doi: 10.1093/jopart/muu056.

The Face-Work of the Russian Teachers in the Case of Low Pupil Achievement

Tatyana Larkina

HSE University
11 Myasnitskaya Str., Moscow, Russia
tlarkina@hse.ru

Teachers and school administrators educate children in an environment filled with various institutionalised rules. These rules function as rationalised myths, thus, by maintaining the appearance of their effectiveness, teachers and school administrators preserve the legitimacy of their own school and their self-image as conscientious and competent workers. They decouple their actual work activities from institutionalised rules and use the logic of confidence to this end. However, when low pupil achievement becomes an unavoidable incident, the school personnel cannot rely on avoidance, discretion, and overlooking as face-saving practices, as presented in the classic work on organisational sociology. On the basis of material from participant observation of school board meetings in one Russian educational organisation, the author of this article describes the repertoire of face-saving techniques used by teachers and school administrators to correct the symbolic consequences of the low educational results of their students. This paper also shows how such ritual activities of school workers are embedded in the domain of their professional operations and decisions. Through the analysis of the empirical data, the researcher establishes the duality of the ceremonial role of school administrators: they are both the challengers and the offenders responsible for the incident; thus, they have to do additional face-work in order to cope with the ritual tensions arising from their structural position.

Keywords: face-work, interaction rituals, managerialism, teaching, educational organisations, street-level bureaucrats.

Acknowledgements

I would like to thank my colleagues from the working group “Social processes in educational and health institutions: Methods of Research and Theoretical Interpretations of New Trends” supported by the Faculty of Social Sciences of HSE University and the participants of the Third International Research Conference “Interaction. Integration. Inclusion in the Era of Social Crisis” (November 13–15, 2023). I am also grateful to the anonymous reviewers for their constructive comments, full of attention to the details of my paper.

References

- Abramov R., 'Menedzherializm: ekonomicheskaya ideologiya i upravlencheskaya praktika' [Managerialism: Economic Ideology and Management Practice], *Ekonomicheskaya sotsiologiya*, 2007, vol. 8, no. 2, pp. 92–101. (In Russian). doi: 10.17323/1726-3247-2007-2-92-101.
- Blumer H., 'Social Problems as Collective Behavior', *Social Problems*, 1971, vol. 18, no. 3, pp. 298–306. doi: 10.2307/799797.
- Bysik N. V., Kasprzhak A. G., *Direktor sovremennoy rossiyskoy shkoly: statisticheskiy portret, sistema podgotovki, praktiki upravleniya* [The Contemporary Russian School Headteacher: Statistical Portrait, Training, Management Practices] (part 1). Moscow: HSE Printing House, 2016, 17 pp. (Fakty obrazovaniya [Educational Facts], is. 5). (In Russian).
- Chirikov I., 'Chetyre sposoba opredeleniya organizatsionnykh granits v sotsiologii' [Four Methods for Defining Organizational Boundaries in Sociology], *Ekonomicheskaya sotsiologiya*, 2012, vol. 13, no. 5, pp. 129–145. (In Russian).
- Evans T., 'Professionals, Managers and Discretion: Critiquing Street-Level Bureaucracy', *The British Journal of Social Work*, 2011, vol. 41, no. 2, pp. 368–386. doi: 10.1093/bjsw/bcq074.
- Gasinets M. V., Kapuza A. V., Dobryakova M. S., 'Agentnost uchiteley v formirovaniy uchebnogo uspekha shkolnikov: roli i ubezhdeniya' [Teachers' Agency in Shaping the Educational Success of Schoolchildren: Roles and Beliefs], *Voprosy obrazovaniya*, 2022, no. 1, pp. 75–97. (In Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-75-97.
- Goffman E., *The Presentation Self in Every Day Life*. Edinburgh: Anchor Books, 1959, 259 pp.
- Goffman E., *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon Books, 1982, 282 pp.
- Hughes E. C., 'Mistakes at Work', *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, 1951, vol. 17, no. 3, pp. 320–327. doi: 10.2307/137687.
- Ibarra P. R., Kitsuse J. I., 'Claims-Making Discourse and Vernacular Resources', Holstein J. A., Miller G. (eds.), *Challenges and Choices: Constructionist Perspectives on Social Problems*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter, 2003, pp. 17–50.
- Larkina T. Yu., 'Trudovaya poluavtonomiya rossiyskikh uchiteley v zabyurokratizirovannoy shkole' [Labour Semi-Autonomy of the Russian Teachers in a Bureaucratically Cumbersome School], *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny*, 2022, no. 3, pp. 136–150. (In Russian). doi: 10.14515/monitoring.2022.3.2091.
- Lipsky M., 'Street-Level Bureaucracy and the Analysis of Urban Reform', *Urban Affairs Quarterly*, 1971, vol. 6, no. 4, pp. 391–409. doi: 10.1177/107808747100600401.
- Martynenko A., 'Chistota i poryadok: predstavleniya sotrudnikov organov opeki' [Purity and Order: The Perspective of Child Protection Services], *Antropologicheskij forum*, 2023, no. 57, pp. 40–60. (In Russian). doi: 10.31250/1815-8870-2023-19-57-40-60.

- Meyer J. W., Rowan B., 'Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony', *American Journal of Sociology*, 1977, vol. 83, no. 2, pp. 340–363. doi: 10.1086/226550.
- Nikolaev V. G., 'Sotsiologiya zanyatiy i professiy Everetta Khyuza: zabytyy intellektualnyy resurs' [The Sociology of Occupations and Professions by Everett Ch. Hughes: A Forgotten Intellectual Resource], Romanov P. V., Yarskaya-Smirnova E. R. (eds.), *Antropologiya professiy: granitsy zanyatosti v epokhu nestabilnosti* [The Anthropology of Professions: Occupational Boundaries in Turbulent Times]. Moscow: Variant, 2012, pp. 59–74. (In Russian).
- Nikolaev V. G., 'Professionalnaya kultura i ideologiya "sotsialnykh uslug"' [The Professional Culture and the Ideology of "Social Services"], Yarskaya-Smirnova E. R. (ed.), *Professionalnaya kultura rabotnikov sotsialnykh sluzhb: sotsialno-antropologicheskoe issledovanie* [The Professional Culture of Social Workers: A Socio-Anthropological Study]. Moscow: Variant, 2015, pp. 46–101. (In Russian).
- Oplatka I., 'The Characteristics of the School Organization and the Constraints on Market Ideology in Education: An Institutional View', *Journal of Education Policy*, 2004, vol. 19, no. 2, pp. 143–161. doi: 10.1080/0144341042000186318.
- Popov D. S., Strelnikova A. V., Grigoreva E. A., 'Uchitelya v usloviyakh "krizisnoy tsifrovizatsii": na poroge "novogo luddizma"?' [Russian High School Teachers in the Face of Ongoing Technological Change: Heading Towards a New Luddism?], *Sotsiologicheskii zhurnal*, 2023, vol. 29, no. 1, pp. 55–77. (In Russian). doi: 10.19181/socjour.2023.29.1.3.
- Prottas J. M., 'The Power of the Street-Level Bureaucrat in Public Service Bureaucracies', *Urban Affairs Quarterly*, 1978, vol. 13, no. 3, pp. 285–312. doi: 10.1177/107808747801300302.
- Saldaña J., *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, 3rd ed. London: Sage, 2016, 368 pp.
- Tummers L. L. G., Bekkers V., Vink E., Musheno M., 'Coping During Public Service Delivery: A Conceptualization and Systematic Review of the Literature', *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2015, vol. 25, no. 4, pp. 1099–1126. doi: 10.1093/jopart/muu056.
- Zakharova A., Martynenko A., 'Na khvoste u Leviafana: antropologicheskie issledovaniya byurokratii i byurokratov' [On Leviathan's Tail: Anthropological Studies of Bureaucracy and Bureaucrats], *Antropologicheskij forum*, 2023, no. 59, pp. 11–47. (In Russian). doi: 10.31250/1815-8870-2023-19-59-11-47.