

**РЕФОРМЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРЕКАРИАТИЗАЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ<sup>1</sup>****Вячеслав Витальевич Вольчик,**доктор экономических наук, профессор,  
Южный федеральный университет,  
г. Ростов-на-Дону, Россия,  
e-mail: volchik@sfedu.ru;**Оксана Юрьевна Посухова,**кандидат социологических наук, доцент,  
Южный федеральный университет,  
г. Ростов-на-Дону, Россия,  
belloks@yandex.ru

*Реформы в сфере школьного образования предъявляют новые требования к профессии учителя. Быть учителем в России становится все менее престижно. В данной статье рассматриваются причины прекариатизации учителей. Формирование прекариата в сфере образования связано с претворением в жизнь идей нового менеджмента в общественном секторе (NPM). Менеджерализм в образовании рассматривает деятельность учителя как актора, предоставляющего образовательные услуги, качество которых можно и нужно измерять с помощью целевых показателей развития. Обратной стороной акцента на показателях эффективности деятельности образовательной организации является разрушение социальных ценностей и институтов, традиционно присущих просветительской и воспитательной деятельности. Используя эмпирические данные (материалы анкетирования, а также глубинных интервью учителей Москвы и Ростова-на-Дону), в статье рассматриваются факторы прекариатизации. Российские учителя сталкиваются: с размыванием гарантий стабильной занятости; падением престижа профессии; ростом нагрузки без адекватного роста оплаты труда; увеличением бюрократизации и регламентации своей профессиональной деятельности. Учитель все больше тратит времени на работу, далекую от педагогической, тем самым не развивая и даже ухудшая свои педагогические компетенции. При выборе профессии учителя часто руководствуются нематериальными мотивами, поэтому они отмечают доминирующее влияние на их мотивацию ценностных факторов. Однако процессы прекариатизации в учительской среде в перспективе могут приводить к снижению профессионализма, качества преподавания и к дальнейшему размыванию профессиональной идентичности. При планировании и реализации реформ в сфере школьного образования необходимо учитывать эволюционно сложившиеся институты, социальные ценности.*

**Ключевые слова:** школьное образование; прекариат; институты; институциональные изменения; механизмы регулирования; новый менеджмент в общественном секторе (*New public management, NPM*); профессиональная идентичность

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке Российского научного фонда, проект № 16-18-10306 (The article is written with the assistance of Russian Science Foundation, Project № 16-18-10306).

## EDUCATION REFORMS AND PRECARIATIZATION OF SCHOOL TEACHERS

**Vyacheslav Volchik,**

Doct. Sci. (Econ.), Professor,  
Southern Federal University,  
Rostov-on-Don, Russia,  
e-mail: volchik@sfedu.ru;

**Oxana Posukhova,**

Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor,  
Southern Federal University,  
Rostov-on-Don, Russia,  
e-mail: belloks@yandex.ru

*The school reform is associated with the new professional standards for teachers. Being a teacher in Russia is becoming a less-respected profession. This paper discusses the reasons for the growing precariatization of teachers. Emergence of precariat in school education is associated with the implementation of the ideas of New Public Management (NPM). Proponents of the new managerialism in education tend to perceive the teacher as an actor providing educational services; the quality of these services can be and should be measured by indicators and targets. The reverse side of this emphasis on performance indicators in education is the destruction of social values and institutions inherent in educational organizations and activities. Using empirical data (survey questionnaires as well as in-depth interviews with the school teachers from Moscow and Rostov-on-Don, Russia), the article discusses the factors of precarity. Russian teachers are facing with the following issues: erosion of guarantees of stable employment; fall of the prestige of the profession; increase in the workload without adequate growth in labor remuneration; increasing bureaucratization and regulation of their professional activities. The teachers spend more time at work, far from the pedagogical practice, thereby not developing and even worsening her or his pedagogical competence. When choosing a profession, teachers are often guided by non-material motives, therefore they note the dominant influence on their motivation for value factors. However, the processes of precarization in the teacher's environment in the future can lead to a decrease in professionalism, the quality of teaching and further dilution of professional identity. When planning and implementing reforms in the sphere of school education, it is necessary to take into account evolutionary institutions and social values.*

**Keywords:** school education; precarity; institutions; institutional change; regulatory mechanisms; New Public Management (NPM); professional identity

**JEL classification:** B52, A13, Z13, I28, P35

### 1. Постановка проблемы

Каждый человек в своей жизни сталкивался с учителем. От авторитета и профессионализма учителя зависит, как будет формироваться мировоззрение и восприимчивость к освоению знаний у подрастающего поколения. В современной экономике, которую все чаще называют экономикой, основанной на знаниях (knowledge based

есопоту), от состояния сферы образования зависит долгосрочная траектория социально-экономического развития. Поразительно, что за очень короткое по историческим меркам время широкое распространение всеобщего среднего и высшего образования радикально изменило современный мир. Практически за сто лет продолжительность образования в России увеличилась с 1,2 года в 1900 г. до 9,6 года в 2010 г. (Zanden, Baten, d'Ercole & Rijpma, 2014, p. 95–96).

Профессия школьного учителя давно стала массовой. В России учителя составляют 1,46% от занятого населения в 2016 г.<sup>2</sup> Численность российских учителей превышает миллион человек. Широкая распространенность профессии учителя, а также ее высокая социальная значимость определяют интерес к проблеме профессиональной идентичности учителей.

Изменения в экономике образования, а также в социальном статусе отражаются на восприятии своей идентичности учителями. Более того, эволюционно, но неуклонно изменяется отношение в обществе к профессии учителя. В официальной риторике все больше учительство ассоциируется не с образовательной и воспитательной миссией, а предоставлением образовательных услуг. Иными словами, происходит дрейф профессии от просвещения к менеджменту или ведению собственного бизнеса, где основными критериями успешности становятся дискреционные количественные «показатели эффективности» (Janda, Rausser & Strielkowski, 2013), чему в определенной мере способствует отражение предпринимательской деятельности в средствах массовой информации (Čábelková, Strielkowski & Mirvald, 2015).

Стремление к измерению эффективности труда учителей и образовательных организаций связано с внедрением институциональных инноваций. Среди ключевых институциональных инноваций можно выделить: различные рейтинги, эффективные контракты, результаты ЕГЭ, победы в олимпиадах. Например, в Ростовской области для оценки эффективности муниципальных образовательных учреждений используется 29 показателей. Однако стремление достигнуть высоких показателей эффективности не обязательно создает долгосрочную мотивацию у учителей для добросовестной работы.

В дискурсах руководителей образования все больше уделяется внимания эффективности, сокращению затрат, оптимизации и т.д. Повсеместное распространение эффективных контрактов в школах можно рассматривать как результат проводимой политики на объективизацию результатов педагогической деятельности. Эффективные контракты являются продолжением тенденции, начало которой дала новая система оплаты труда, принятая в 2008 г., что позволило руководителям образовательных учреждений перераспределять стимулирующие и компенсационные выплаты. Такое перераспределение стало одним из факторов нестабильности и уязвимости учителей, не аффилированных с руководством учреждения. Растущее неравенство в оплате труда рядовых учителей и руководителей также детерминируется существующими экономическими механизмами, ориентированными на поощрение по результатам. Косвенно вышеприведенный тезис подтверждает исследование отношения учителей к реформам: «Директора относятся к реформе заметно лучше, чем учителя. Среди них также значительно меньше тех, кто еще не определился в своем отношении к ней. Еще более оптимистичны в своих оценках реформы руководители местных органов управления образованием» (Гаспаришвили и Кружалин, 2013).

Уязвимость делает учительскую профессию все меньше привлекательной – учителя постепенно становятся прекариатом. У данной проблемы есть фундаментальные экономические и социальные основания, понимание которых возможно при детальном анализе институциональных изменений, а также мнений и дискурсов самих учителей, что является предметом данной статьи.

<sup>2</sup> Рассчитано по данным Федеральной службы государственной статистики РФ (<http://www.gks.ru>) (дата обращения: 21.02.2017).

## 2. Эмпирическая база

В рамках исследования были проведены анкетирование и глубинные интервью<sup>3</sup>, которые составили ядро эмпирических данных. По стандартизированной анкете было опрошено 948 учителей государственных общеобразовательных школ Москвы, 618 учителей школ Ростова-на-Дону, 468 педагогов средних по численности городов Ростовской области – Волгодонска (168 респондентов), Таганрога (150 чел.) и Шахты (150 опрошенных).

Выборка социологического опроса – квотно-пропорциональная, статистическая погрешность исследования не превышает 4–5%.

В Москве в исследовании приняло участие 89,2% учителей женского пола, 93,1% опрошенных имеют высшее образование. Преподают в школе гуманитарные дисциплины 41,6% педагогов, естественнонаучные предметы – 40,1%, другие предметы – 18,3%.

В Ростове-на-Дону было опрошено 94,2% учителей женского пола, 94,5% респондентов с высшим образованием. Преподают в школе гуманитарные дисциплины 49,8% учителей, естественнонаучные предметы – 30,9%, другие предметы – 19,3%. Другие параметры выборки исследования представлены в табл. 1.

В группе средних по численности городов Ростовской области (Волгодонск, Шахты и Таганрог) приняло участие в опросе 95,3% учителей женского пола. 98,3% педагогов являются русскими по национальности. 47,2% учителей преподают гуманитарные дисциплины, 30,0% – естественнонаучные, 22,7% – предметы другой направленности. Высшее образование имеют 93,6% опрошенных учителей из средних городов. Другие параметры выборки опроса представлены в табл. 1.

**Таблица 1. Выборка социологического опроса учителей Ростовской области. Распределение групп опрошенных по возрасту и стажу работы (в %)**

группы	Возраст			группы	Стаж работы		
	Крупный город (Ростов н/Д)	Средние города (Волгодонск, Шахты, Таганрог)	Москва		Крупный город (Ростов н/Д)	Средние города (Волгодонск, Шахты, Таганрог)	Москва
до 30 лет	21,6	17,6	19,3	до 5 лет	17,8	14,6	15,8
31–40	22,5	29,5	23,6	6–10 лет	11,2	9,4	12,8
41–50	35,6	31,2	34,7	11–20	25,0	33,4	30,4
51–60	16,4	16,3	19,6	21–30	32,9	28,4	31,0
старше 60 лет	3,9	5,4	2,8	более 30 лет	13,1	14,2	10,0
Итого	100,0	100,0	100,0	Итого	100,0	100,0	100,0

## 3. Менеджериализм и размывание профессиональной идентичности учителей

Почему в современных условиях размывается профессиональная идентичность учителей и какие основные признаки этого процесса? Ответы на эти вопросы, по нашему мнению, лежат в плоскости современных процессов экономизации и менеджериализма в образовании, что приводит к негативной профессиональной идентичности учителей.

В современных социальных науках наблюдается недостаток коммуникации как между самими науками, так и между различными школами в рамках одной науки (Вольчик, 2015). Понятие идентичности является одним из центральных в современной социологии, однако в экономической теории феномен идентичности начал исследоваться совсем недавно (Akerlof & Kranton, 2000). Парадоксально, но еще в начале XX в. в работах старых

<sup>3</sup> На момент написания статьи было проведено и транскрибировано 14 интервью: 7 в Москве и 7 в Ростове-на-Дону.

институционалистов данная проблематика рассматривалась, правда, без использования понятия идентичности, в контексте институтов, определяющих основные характеристики поведения (Веблен, 1984). В рамках мейнстрима экономической науки идентичность рассматривается как важный фактор, влияющий на поведение акторов, например, учителей и учащихся школ, в рамках экономики образования (Akerlof & Kranton, 2002).

В России реформирование сферы образования представляет собой перманентный процесс (Белокрылова, Германова, Вольчик и Михалкина, 2004), но с началом рыночных реформ в 90-е гг. XX в. институциональные изменения проводились под значительным влиянием менеджериализма, основанного на неолиберальной риторике.

Экономизация и менеджериализм<sup>4</sup> в образовании приводят к внедрению практик, которые заимствованы из бизнеса (Redden & Low, 2012), что выражается в акцентировании внимания к количественным показателям деятельности образовательных учреждений, различным рейтингам и результатам унифицированных систем тестирования (ОГЭ, ЕГЭ). Практика нового государственного управления или нового менеджмента в общественном секторе (New public management, NPM)<sup>5</sup> обычно связывается с неолиберальными рыночными реформами в развитых странах, берущими свое начало в 80-х гг. XX в. (Lorenz, 2012; 2014). Идеология NPM сформировалась на волне внедрения рыночных методов управления в сферу общественного сектора (Тамбовцев и Рождественская, 2016), которая стала доминировать на фоне либеральных реформ в развитых странах.

Сам термин NPM (New public management) был впервые использован в работе Кристофера Худа (Hood, 1991). В дальнейшем концепция NPM развивалась самим К. Худом, а также многочисленными его последователями. Исходя из рыночной идеологии NPM декларировал простые принципы: использование стиля управления, характерного для частного сектора; ориентированность на показатели эффективности деятельности организации; большая дисциплина в расходовании ресурсов и их экономия (O'Flynn, 2007). Однако широкое распространение методов NPM в общественном секторе, и в частности, в образовании связано с процессами глобализации, а также с тем, что идеи менеджериализма проникли в дискурс не только консервативных политиков, но и представителей социалистов и социал-демократов (Verger & Curran, 2014).

Внедрение NPM осуществлялось и осуществляется под знаменами эффективности и де бюрократизации. Однако практика применения NPM дает пищу для размышлений: «Несмотря на то что организационные изменения, проводимые в рамках реформ NPM, были направлены на повышение эффективности решения задач отдельными, квазиавтономными государственными структурами, это привело к парадоксальному разрастанию государственного аппарата и снизило эффективность решения “злых проблем”, которые выходят за рамки определенных организационных границ и административных уровней» (Борисов и Бочарова, 2013, с. 38).

Использование идей и методов NPM даже в тех сферах, где государственное финансирование является доминирующим, а частных организаций меньшинство, осуществляется под благовидными предложениями стимулирования конкуренции, создания действенных стимулов для повышения производительности труда и, следовательно, повышения эффективности. Однако подходы, основанные на экономизме и менеджериализме вступают в конфликт с социальными ценностями в сфере образования, а также создают сложные этические ситуации и конфликты (Dempster, Freakley & Parry, 2001).

Широкое использование инструментов NPM в странах ЕС также сопряжено с политической внедрения открытого метода координации (Open Method of Coordination, OMC), что в частности привело к более гибкому характеру проводимой политики в общественном

<sup>4</sup> Термин «менеджериализм» используется для характеристики новых управленческих подходов к предоставлению государственных услуг в ходе реформы гражданской службы в 80-х гг. XX в. в Великобритании. (Taylor, 2007, p. 558).

<sup>5</sup> В российской научной литературе чаще используется перевод «новое государственное управление». Мы считаем такой перевод не совсем удачным. Чтобы не умножать неточности в переводе, в дальнейшем в статье мы будем использовать аббревиатуру NPM.

секторе, оборотной стороной которой стала нестабильность в формировании целей, методов и нормативных актов, сопровождающих ее реализацию (Lange & Alexiadou, 2007).

Использование преимущественно количественных показателей для определения результативности и эффективности деятельности педагогов может приводить к формированию устойчивых стимулов работы на результат. Следствием доминирования поведенческих паттернов, ориентированных на результат в образовании, стало размывание социальных ценностей, на базе которых сформировалось и довольно долго успешно функционировала сфера образования. В Соединенных Штатах такая политика в школьном образовании, основанная на решающем значении тестирования и связывающая заработок работников системы образования с его результатами, привела к широкому распространению оппортунистического поведения в среде учителей и школьного менеджмента (Чжао, 2017, с. 26).

Экономический подход к образованию убивает в первую очередь образование и экономику, а в среднесрочной перспективе разрушает социальную среду и ценности, которые составляют фундамент общества, основанного на знаниях. Развитие системы образования связано с двумя ключевыми основаниями: первое – это ресурсы, как материальные, так и нематериальные, второе – специфические ценности и институты. Причем важно понимать, что оба названных фундаментальных фактора должны рассматриваться только вместе, как система. Например, концентрация на финансировании образования или материальном обеспечении образования без учета существующих специфических для образования институтов и ценностей скорее всего не даст значимого эффекта. Как и наоборот, апелляция к ценностям без достаточной материальной базы и финансирования бессмысленна.

Ценности западного (европейского) образования, такие как креативность, предприимчивость и подлинная самобытность талантливых людей в конечном итоге стали фундаментом модернизации и экономического развития современного общества (Чжао, 2017, с. 61). Социальные ценности также важны потому, что они создают долгосрочные ориентиры. Профессии, которые предполагают значительные и специфические инвестиции в человеческий капитал (учителя относятся к этим профессиям) требуют таких долгосрочных ориентиров.

Игнорирование моральных проблем и специфических социальных ценностей в образовании приводит к избыточному контролю, жесткой регламентации деятельности или даже депрофессионализации учителей (Taylor, 2007). Институты и социальные ценности позволяют воспроизводиться во времени поведенческим паттернам (Вольчик, 2016), в том числе и характерным для профессии учителя. Замена ценностей и институтов сферы образования на рыночные ценности создает условия, в которых учителя теряют свою профессиональную идентичность.

#### **4. Прекариатизация учительской профессии**

Учителя становятся прекариатом, потому что они теряют (изменяют) свою профессиональную и социальную идентичность, становясь более экономически уязвимыми и все менее почитаемыми в обществе как социальная группа. Все больше дрейфуя вниз от среднего класса, учителя сталкиваются с последствиями эволюции глобального капитализма (Alonso, Ferreira & Alonso, 2016).

У современного прекариата нет четких границ и охватывает он неоднородную по социальному составу часть населения (Гасюкова и Карачаровский, 2016, с. 60). Однако сам процесс прекариатизации общества является очень важным индикатором качества институциональных изменений. Возникающие новые институты и механизмы регулирования часто бывают некомплементарны существующим социальным и профессиональным ценностям (Вольчик и Бережной, 2009), что ведет к нестабильности и уязвимости все новых и новых социальных групп.

В условиях реформирования института школьного образования и прохождения череды экономических кризисов российские учителя попадают в зону прекариатиза-

ции. Это проявляется в ухудшении ситуации с соблюдением социально-трудовых прав работников, когда не исполняются социальные обязательства, растет трудовая нагрузка, не сопровождающаяся повышением оплаты труда (Herrmann, Bobkov & Csoba, 2014). По данным международных исследований, российские учителя работают больше, чем в среднем по странам ОЭСР. Их рабочая неделя превышает 46 часов, что на 8 часов продолжительнее рабочей недели в среднем. На преподавание отводится почти 23,5 часа в России, что превышает среднюю нагрузку в ОЭСР (20 часов). А также ощущимо больше времени российские учителя затрачивают на общую административную работу (более 4 часов при среднем по ОЭСР – 3 часа)<sup>6</sup>.

По официальным данным, в 2015/2016 учебном году в России насчитывалось больше одного миллиона учителей общеобразовательных школ. С 2000 г. по настоящее время численность педагогов сократилась практически на 700 тыс. чел. (с 1135 тыс. чел. – в 1981 г. до 1054 тыс. чел. – в 2016 г.)<sup>7</sup>. Но все равно школьные учителя остаются одной из самых многочисленных профессиональных общностей современной России.

Педагогический корпус современных школ представлен преимущественно женщинами. Образовательный уровень педагогов уже долгое время остается высоким – около 89% учителей имеют высшее образование<sup>8</sup>. Упущения в общественном положении учителей привели к нарушению преемственности в профессии, когда в 2011 г. доля молодых учителей в возрасте до 30 лет была ниже доли пенсионеров – 13% против 18%<sup>9</sup>. В 2016 г. доля учителей до 35 лет составляла 22,2%. С другой стороны, остается высоким удельный вес педагогов пенсионного возраста – 20% (табл. 2).

В столице и области чуть выше удельный вес молодых педагогов (на 3–4%). Но также в Москве больше численность учителей пенсионного возраста (на 3–4%). Причем доля педагогов, проработавших в столичных школах свыше 20 лет, в 4 раза больше, чем учителей со стажем от 5 до 10 лет<sup>10</sup>. В Ростовской области и Ростове-на-Дону также достаточно высокие показатели количества пенсионеров в школе, превышающие средние показатели по стране (табл. 2).

**Таблица 2. Численность педагогических работников образования в 2016 г.<sup>11</sup>**

Показатель	Численность, всего	Доля работников возрастом до 34 лет включительно, %	Доля работников пенсионного возраста, %
<b>Российская Федерация</b>			
Педагогич. работники	1 295 022	23,2	21,5
Из них учителя	1 059 389	22,2	22,0
<b>Московская область</b>			
Педагогич. работники	48 996	23,4	21,0
Из них учителя	43 141	23,1	23,3

<sup>6</sup> Анализ результатов основного исследования учительского корпуса в Российской Федерации (TALIS-2013). Отчет о выполненных работах (оказанных услугах) по государственному контракту от 30 ноября 2015 г. № Ф-25-кв-2015. ГУ ВШЭ. М., 2015, с. 23 (<http://www.fioco.ru/FCPRO>).

<sup>7</sup> По данным Федеральной службы государственной статистики РФ ([http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/obraz/o-obr2.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/o-obr2.htm)) (дата обращения: 21.02.2017).

<sup>8</sup> Открытые данные Министерства образования и науки РФ (<http://opendata.mon.gov.ru/opendata/>) (дата обращения: 22.02.2017).

<sup>9</sup> Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Распоряжение Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р.

<sup>10</sup> Государственная программа города Москвы «Развитие образования города Москвы (“Столичное образование”))» (в редакции постановления Правительства Москвы от 28 марта 2017 г. № 134-ПП) (Электронный документ). Официальный сайт Департамента образования г. Москвы (<http://dogm.mos.ru/guidelines/documents/5668751/>) (дата обращения: 03.06.2017).

<sup>11</sup> Составлено по: Форма федерального статистического наблюдения № 83-РИК; Форма федерального статистического наблюдения № ОО-1 (Официальный сайт Минобрнауки РФ, раздел «Статистическая информация»).

Окончание табл. 2

Показатель	Численность, всего	Доля работников возрастом до 34 лет включительно, %	Доля работников пенсионного возраста, %
<b>г. Москва</b>			
Педагогич. работники	110 246	23,6	27,2
Из них учителя	56 438	23,1	27,0
<b>Ростовская область</b>			
Педагогич. работники	31 575	20,2	23,8
Из них учителя	28 025	19,1	24,3
<b>г. Ростов-на-Дону</b>			
Педагогич. работники	5 415	22,6	29,9
Из них учителя	4 776	20,6	26,3

Прекариат может принимать различные формы. Самым главным признаком прекариата является нестабильность социального статуса и экономического положения. Прекариатизации учительского труда способствует важная тенденция развития современной экономики – увеличивающаяся гибкость рынка труда (Вольчик и Посухова, 2016), которая, в свою очередь, является следствием менеджериализма в сфере образования. Реформы в сфере образования приводят к тому, что учитель теряет надежные гарантии занятости. В дискурсах информантов присутствует обеспокоенность за перспективы стабильной занятости: «Если я не соответствую занимаемой должности, тогда конечно терпеть не будут. Трудовой договор заключается на год и каждый год в конце августа его перезаключают» (учитель, 45 лет, Ростов-на-Дону).

У современного прекариата очень много личин. Наряду с нестабильностью важнейшим признаком прекариата является социальная и экономическая уязвимость. Вместе с уязвимостью профессии учителя падает ее престиж. Все меньше молодые и хорошо образованные учителя связывают свою долгосрочную карьеру со школой, и такая тенденция становится устойчивой: «На сегодняшний день в школах закрепляется в среднем не более 55% молодых специалистов. В обществе все чаще стали говорить о проблеме нехватки молодых преподавателей» (Игонина, 2008, с. 66). Информанты выделяют причины, демотивирующие молодежь: «Молодое учительство, которое приходит в школу, впадает в стресс от обрушивающегося на них потока информации, документации и деятельности. К сожалению, если это не прекратится, то поток молодого поколения, который сейчас идет, начнет иссякать. Какое-то время было, что молодые вообще не шли в школы. Сейчас поток идет. Если посмотреть по нашим педагогическим кадрам, сейчас много молодежи. Но мы очень боимся перегнуть палку в требовании с них работы, чтобы не отбить охоту работать, чтобы человек не развернулся и ушел. Мы-то уже ладно, мы отравлены образованием, куда нам деваться. За молодых переживаем» (учитель, 52 года, Ростов-на-Дону).

Падение престижа профессии отмечается прежде всего в самой учительской среде. Как следует из опроса (табл. 3), в настоящее время большинство населения не считает профессию престижной. Заслуживает внимания, что в провинции (в данном случае Ростове-на-Дону) оценки престижности профессии ниже, чем в столице и даже в целом по стране.

Выпускники школ, поступая в университет и выбирая профессию, ориентируются среди прочего на долгосрочные перспективы своей профессиональной деятельности. Здесь очень важным фактором является престиж профессии в обществе. К сожалению,



престиж профессии учителя давно не соответствует той важнейшей социальной роли, которая ей присуща. Очень важным представляется и тот факт, что лишь незначительная часть опрошенных учителей верит, что в ближайшее время престиж профессии повысится (табл. 4).

**Таблица 3. Как Вы считаете, в наше время профессия учителя является престижной или нет? (закрытый вопрос, один ответ, %)**

Вариант ответа	Опрос учителей, 2017 г.		Опрос населения РФ <sup>12</sup> , 2016 г.
	г. Москва	г. Ростов н/Д	
Да, это вполне престижная профессия	25,3	13,2	21
Это обычная профессия, не слишком престижная, но и непрестижной ее не назовешь	46,4	43,2	37
Эта профессия сегодня однозначно непрестижна	21,9	39,6	37
Затрудняюсь ответить	6,4	4,0	5

**Таблица 4. С Вашей точки зрения, изменился за прошедшие 5 лет престиж профессии учителя в российском обществе? И изменится ли престиж профессии в ближайшие 5 лет? (закрытые вопросы, один ответ по столбцу, %)**

Вариант ответа	За прошедшие 5 лет		В ближайшие 5 лет	
	г. Москва	г. Ростов н/Д	г. Москва	г. Ростов н/Д
повысился / повысится	34,3	7,6	29,1	16,2
не изменился / не изменится	36,1	26,1	30,8	38,9
понижился / понизится	25,2	60,7	20,7	19,5
затрудняюсь ответить	4,3	5,6	19,4	25,4

Учителя отмечают, что трудности, связанные с их профессией, постоянно растут, а дальнейшие карьерные перспективы отсутствуют: «Постоянно возникает необходимость все время осваивать новые стандарты и программы образования (сейчас эта сфера активно реформируется, инновации вводятся каждый год, и порою они очень радикальны); неизбежная дополнительная работа на дому – составление планов, подготовка к урокам, проверка тетрадей; обязательные курсы повышения квалификации, периодическая аттестация на протяжении всей жизни; отсутствие очевидных перспектив карьерного роста (выше учителя – только директор, а он один на всю школу)» (учитель, 31 год, Ростов-на-Дону).

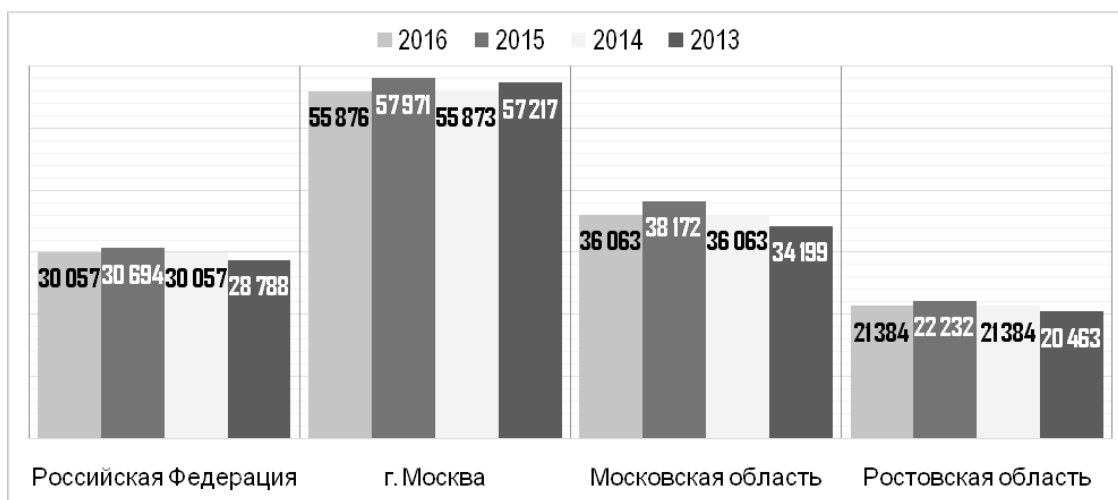
В развитых странах, где профессия учителя как в материальном, так и социальном плане относится к вполне успешным, при выборе профессии можно опираться на долгосрочные ожидания, что благоприятно сказывается на отборе квалифицированных и ориентированных на педагогическую деятельность кадров. Например, в исследовании о роли учителя в ФРГ отмечается: «В отличие от своих российских коллег, которым еще в XX в. обещали “поднять народного учителя на такую высоту, на которой он не мог бы стоять ни в одном другом государстве”, немецкие педагоги имеют все это в реальности: более комфортные социально-экономические условия и морально-психологический климат. Традиционный престиж учителя в обществе, высокий социально-педагогический статус, соответствующая государственная поддержка формируют как

<sup>12</sup> Дано по: Профессия «учитель»: вчера и сегодня // *Пресс-выпуск ВЦИОМ*, 2016, № 3185 (<https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115829>) (дата обращения: 21.02.2017).

общественное мнение граждан, так и их взгляды на роль и место педагога в обществе» (Писарева, 2008, с. 95–96).

Опрошенные в ходе нашего исследования информанты отмечают невысокий престиж учительской профессии в России: «Престижа нет, потому что нет уважения в стране, абсолютно, к профессии. Я не говорю о деньгах, о зарплате. Я говорю именно о том, как показывают образ учителя. Ну, конечно, это сейчас, это информационные каналы. Это телевидение, статьи газетные какие-то, публикации, может быть, даже книги, литература» (учитель, 42 года, Ростов-на-Дону). Низкий социальный статус учителя создает проблемы во взаимоотношениях с учениками и родителями: «В советском обществе учитель был авторитет. Даже когда я училась. Учителей слушали родители. Сейчас дети приходят в школу, и учитель в общем и учитель, у него нет авторитета. А родители считают, что мы обязаны. И они могут быть некомпетентны, а требовать, не понимая сути. И понятно, они деньги платят. Они не прислушиваются к учителям абсолютно... Сейчас такое поколение 90-х, которые безбашенные, поэтому даже не могу сказать. Поколение, которое попало во времени без ценностей. Для престижа надо зарплату поменять, в классах чтобы не по 40 человек было. Сейчас 38 человек, но и соответственно образование будет на 38. ну и школы наши тоже, дети учатся в несколько смен» (учитель, 45 лет, Ростов-на-Дону).

Фундаментальным актором неустойчивости и неопределенности в профессии учителя остается материальная незащищенность. В сравнительной перспективе учитель относится к категории низкооплачиваемых бюджетников (рис. 1).



**Рис. 1. Средний уровень заработной платы школьных учителей в 2013–2016 гг. (данные Росстата, руб.)<sup>13</sup>**

Однако длительная самоидентификация учителей с низким материальным достатком привела к тому, что, судя по проведенным опросам, учителя в целом удовлетворены своим материальным положением, хотя и прослеживается тенденция повышения неудовлетворенности в последние 2–3 года (табл. 5). Так как профессия учителя является преимущественно женской, в дискурсах информантов существует точка зрения о неосновной роли заработной платы учителя в семейном достатке. При выборе профессии учителя часто руководствуются нематериальными мотивами: «Профессия, к сожалению, не приносит прибыли, денег никаких. То есть, это расценивается как мое хобби или мое увлечение. Понятно, что денег в семью я не приношу, но, тем не менее, отдаю очень много энергии работе в профессии... У меня материальное по-

<sup>13</sup> Составлено по данным Федеральной службы государственной статистики РФ (<http://www.gks.ru>) (дата обращения: 21.02.2017).

ложение определяется зарплатой мужа. Моя заработанная плата это небольшое имеет значение в нашей семье» (учитель, 42 года, Ростов-на-Дону).

**Таблица 5. Постарайтесь оценить свое материальное положение.  
Опрос учителей 2017 г. (закрытые вопросы, один ответ, %)**

Показатель	Хорошее	Скорее хорошее, чем плохое	Скорее плохое, чем хорошее	Плохое
<b>г. Москва</b>				
2–3 года тому назад	<b>39</b>	<b>44</b>	14	3
в текущем году	<b>23</b>	<b>52</b>	<b>24</b>	2
через 2–3 года	<b>30</b>	<b>47</b>	17	<b>6</b>
<b>г. Ростов н/Д</b>				
2–3 года тому назад	<b>18</b>	<b>53</b>	22	7
в текущем году	<b>11</b>	<b>46</b>	<b>34</b>	<b>9</b>
через 2–3 года	19	<b>42</b>	<b>30</b>	<b>10</b>

Одним из признаков прекариатизации в профессии учителя можно считать увеличение нагрузки. Рост нагрузки отмечается как в столице, так и в провинции, но в последней тенденция более ярко выражена (табл. 6). Увеличение нагрузки сопровождается бюрократизацией, которая приводит к размыванию профессиональной идентичности. Учитель должен все больше тратить времени на деятельность, далекую от педагогической: *«И здесь мы можем говорить о том, что, по большому счету, для многих это вынужденный выбор, потому что не так много мест, где можно приложить свои знания. И часто как бы получается, что за неимением лучшего люди идут в школу. А когда ты выбираешь меньшее из зол, никогда хорошего позитивного результата не бывает. Ну и еще один, конечно, существенный минус, это то, что происходит в целом как бы и в системе управления, и в системе образования – это бюрократическая заорганизованность всего процесса, увеличение объема документов оборота, и самое главное, что это не имеет какого-то осязаемого результата»* (учитель, 40 лет, Ростов-на-Дону).

**Таблица 6. Как изменилась Ваша трудовая нагрузка за последние 1–2 года?  
Опрос учителей, 2017 г. (закрытые вопросы, %)**

Трудовая нагрузка	г. Москва			г. Ростов н/Д		
	Уменьшилась	Не изменилась	Увеличилась	Уменьшилась	Не изменилась	Увеличилась
Работа по подготовке и проведению уроков (освоение ФГОС, новые формы и методы обучения)	13	40	<b>46</b>	3	27	<b>70</b>
Административная нагрузка, отчетность	8	<b>56</b>	36	3	21	<b>76</b>
Индивидуальная работа с обучающимися	4	<b>58</b>	38	3	31	<b>66</b>
Нагрузка по внеурочной работе (воспитательные, творческие, спортивные и др. мероприятия)	6	<b>54</b>	40	6	30	<b>64</b>

Рост нагрузки часто происходит без увеличения заработной платы, а с учетом инфляции может сопровождаться даже снижением реальных доходов, что воспринимается учителями как один из самых высоких профессиональных рисков (табл. 7). Рост нагрузки и бюрократизация – это следствие подходов, в основе которых лежит идеология NPM. Согласно этой идеологии, учитель должен совмещать компетенции, которые изначально относились к административным или техническим. Вменение новых обязанностей учителю происходит постепенно и воспринимается ими как перманентный процесс. Поэтому учителя воспринимают увеличение нагрузки как что-то само собой разумеющееся: *«Нагрузка увеличивается всегда. Например, рабочий день у нас до трех часов. Если есть возможность находиться на рабочем месте, заканчивать какие-то дела или готовиться к следующему дню, то можно и до пяти, и до шести, и до семи часов, и домой еще с собой взять позаниматься. Никто этого не требует, но это нужно делать. Не укладываешься ты в рабочее время, значит делай в свободное. Официально нагрузку никто не увеличивает, это происходит само собой»* (учитель, 34 года, Москва).

**Таблица 7. Насколько сильно Вас беспокоят в настоящее время следующие профессиональные риски? Опрос учителей 2017 г. (закрытые вопросы, один ответ, %)**

Профессиональные риски	г. Москва				г. Ростов н/Д			
	Совсем не беспокоит	Скорее не беспокоит	Скорее беспокоит	Очень беспокоит	Совсем не беспокоит	Скорее не беспокоит	Скорее беспокоит	Очень беспокоит
Сокращение или задержка зарплаты	24	18	36	22	24	27	29	19
Вынужденный переход на неполный рабочий день, неполную рабочую неделю	15	30	31	24	32	27	26	15
Рост трудовой нагрузки без увеличения зарплаты	9	20	36	35	4	13	34	50
Потеря работы	6	15	25	53	15	23	25	37

Но все же при всех негативных факторах, влияющих на прекариатизацию профессии учителя, необходимо отметить, что большое количество учителей среди основных мотивов своей профессиональной деятельности отмечают «любовь к детям, желание работать с детьми» (табл. 8). Социальные ценности в системе образования все еще остаются значимыми и оказывают большое влияние на выбор профессии. Также большую роль играет личный пример учителей и семейная преемственность: *«Почему я стала учителем? Отвечая самой себе на этот вопрос, вспоминаю свои школьные годы. Наверное, каждый из нас, выбирая свой дальнейший путь, свою профессию, ориентируется на тех людей, которые рядом, которые влияли на наше восприятие жизни и чей опыт и умения вызывали в нас «хорошую» зависть. Так что ответ прост: меня окружали прекрасные педагоги, профессионалы, на которых мне хотелось быть похожей. Почему я выбрала профессию учителя? Примером стала моя первая учительница... Я учитель в четвертом поколении, моя бабушка учитель русского языка и литературы, 40 лет проработала в школе»* (учитель, 31 год, Ростов-на-Дону).

**Таблица 8. Почему Вы выбрали профессию учителя?  
Что в Вашей работе кажется Вам наиболее существенным сейчас?  
(многовариантные вопросы, %)**

Критерий	Мотивы выбора профессии		Важно в профессии сейчас	
	г. Москва	г. Ростов н/Д	г. Москва	г. Ростов н/Д
Любовь к детям, желание работать с детьми	74	86	56	78
Возможность передавать знания, любовь к своему предмету	65	73	53	78
Профессия соответствует моим способностям, умениям	64	75	49	69
Возможность обеспечить достойный уровень жизни	37	15	31	11
Профессия ценится в обществе	43	28	34	11
Возможность сделать карьеру	40	13	31	13
Продолжение профессиональной династии	35	21	31	12
Самостоятельность, свобода деятельности	31	32	28	27
Пребывание в достаточно культурной среде	38	55	34	48
Творческий характер профессии	43	73	34	59
Возможность принести больше пользы обществу	37	60	36	50
Получение социальных льгот	30	26	38	33
Возможность избежать безработицы	29	20	46	30
Возможность приобрести уважение, признание в обществе	13	36	22	26
Не было особого выбора	13	10	6	-
<b>Всего</b>	590	622	528	543

Многие информанты отмечают творческий характер учительства, и это действительно очень хороший и сильный мотив. И если он будет сохраняться, профессия будет сохранять определенную привлекательность. Важно не столько способствовать сохранению творческой компоненты в труде учителя, сколько не нагружать учителя несвойственными ему функциями: *«Даже если бы я не работала бы в образовании, то работала бы в сфере, связанной с работой с людьми. Вряд ли бы это была торговля. Скорее именно взаимодействие с людьми в творческих делах... Я удовлетворена своей профессией, когда мне не мешают. Я так говорю: "Не надо нам мешать". И тогда мы все будем счастливы, мы все будем успевать, а школа процветать. Это самое главное»* (учитель, 52 года, Ростов-на-Дону).

### 5. Несколько замечаний в заключение

Профессия учителя находится в опасности. Опасность исходит прежде всего со стороны сил, представляющих различные течения менеджериализма. Экономия средств на государственном и муниципальном уровне вещь нужная и даже неизбежная. Но

специфика функционирования различных сфер общественного сектора требует учета особенностей, тех ценностей и институтов, которые сложились эволюционно. Также очень важно учитывать специфику производимых благ. Результаты функционирования системы образования, к сожалению, проявляются не столь быстро, как очередные показатели успеваемости по ЕГЭ.

Сфера среднего образования очень мало связана с рыночными механизмами. Бюрократические механизмы координации для этой сферы также подходят мало. Возможно, беда российского школьного образования состоит в том, что старые институты, которые формировались в условиях социалистической плановой системы, были очень быстро заменены на бюрократические механизмы НРМ. Акцент на результатах «предоставления образовательных услуг» с неотвратимой неизбежностью вылился в бесконечную, как тяга к знаниям, «битву за показатель». Результат начинает подчинять себе не только процесс, но и основной смысл образования. Образование становится обычной государственной (муниципальной услугой), тем более такой услугой, на которой можно постоянно экономить. Однако образование – это длительный и очень сложный процесс передачи знаний, воспитания, и главное, формирование креативности и гражданственности у подрастающих поколений. От того, какими будут наши учителя и школы, зависят не только экономические успехи, но гораздо большее – перспективы развития культуры и национальных ценностей в контексте глобальных тенденций.

Чтобы учитель не становился прекариатом, в обществе должно формироваться понимание как экономических, так и социальных причин современных проблем школы, роли социальных наук в выявлении фундаментальных закономерностей, угроз и перспектив развития школьного образования. Поэтому одним из условий успешности реформ в сфере образования является понимание и принятие основными акторами внедряемых новых механизмов регулирования и новых институтов.

#### ЛИТЕРАТУРА

Белокрылова, О. С., Германова, О. Е., Вольчик, В. В., Михалкина, Е. В. 2004. Эволюция институциональной структуры системы образования как следствие зависимости от предшествующего пути развития // *Terra Economicus*, 2(4), с. 60–73 (<http://ecsocman.hse.ru/text/19051183/>).

Борисов, В., Бочарова, Е. 2013. Современные концепции государственного управления: этический аспект // *Вестник Московского Университета*, № 2, с. 32–43 (<https://elibrary.ru/item.asp?id=20178175>).

Веблен, Т. 1984. *Теория праздного класса*. М.: Прогресс.

Вольчик, В. 2015. Междисциплинарность в экономической науке: между империализмом и плюрализмом // *Terra Economicus* т. 13, № 4 (<http://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarost-v-ekonomicheskoy-nauke-mezhdu-imperializmom-i-plyuralizmom>).

Вольчик, В. В. 2016. Культура, поведенческие паттерны и индуктивное мышление // *Journal of Institutional Studies (Журнал Институциональных Исследований)*, 8(4), с. 28–39 (<http://ecsocman.hse.ru/text/50846195/>).

Вольчик, В. Бережной, И. 2009. Иерархия и комплементарность институтов в рамках хозяйственного порядка // *Terra Economicus*, т. 7, № 2 (<http://cyberleninka.ru/article/n/ierarhiya-i-komplementarnost-institutov-v-ramkah-hozyaystvennogo-poryadka>).

Вольчик, В., Посухова, О. 2016. Прекариат и профессиональная идентичность в контексте институциональных изменений // *Terra Economicus*, т. 14, № 2 (<https://cyberleninka.ru/article/n/prekariat-i-professionalnaya-identichnost-v-kontekste-institutsionalnyh-izmeneniy>).

Гаспаршвили, А., Кружалин, В. 2013. Московские учителя о реформировании современной школы // *Социологические исследования*, № 9, с. 57–63, (<https://elibrary.ru/item.asp?id=20203991>).

Гасюкова, Е., Карачаровский, В. 2016. Разный прекариат: об источниках и формах нестабильности социального статуса индивидов и групп // *Общественные науки и современность*, № 3, с. 48–63 (<http://ecsocman.hse.ru/ons/msg/50833852.html>).

Иголина, М. 2008. Почему молодые учителя отказываются работать в школе? // *Педагогика*, № 7, с. 66–71 (<https://elibrary.ru/item.asp?id=11571654>).

Писарева, Л. 2008. ФРГ: профессия учителя сегодня // *Педагогика*, № 10, с. 90–97 (<https://elibrary.ru/item.asp?id=11922602>).

Тамбовцев, В., Рождественская, И. 2016. Программно-целевое планирование: вчера, сегодня, завтра? // *Вопросы экономики*, № 6, с. 77–90.

Чжао, Ю. 2017. Кто боится большого злого дракона? Почему в Китае лучшая (и худшая) система образования в мире. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ.

Akerlof, G., and Kranton, R. 2000. Economics and identity // *The Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 715–753, DOI: <https://doi.org/10.1162/003355300554881>.

Akerlof, G., and Kranton, R. 2002. Identity and schooling: Some lessons for the economics of education // *Journal of Economic Literature*, vol. XL, 1167–1201 (<https://pdfs.semanticscholar.org/3fb6/057c7f05457ee78437fbef1f5af1eb8f8773.pdf>).

Alonso, A., Ferreira, S., and Alonso, D. 2016. Middle Class Evolving To Precariat: Labour Conditions for the 21st Century // *Social Work & Society*, vol. 14, no. 1 (<http://www.socwork.net/sws/article/view/464>).

Čábelková, I., Strielkowski, W., and Mirvald, M. 2015. Business influence on the mass media: a case study of 21 countries // *Transformation in Business & Economics*, 14(1), 65–75 (<http://www.transformations.knf.vu.lt/34/article/busi>).

Dempster, N., Freakley, M., and Parry, L. 2001. The ethical climate of public schooling under new public management // *International Journal of Leadership in Education*, vol. 4, issue 1, 1–12 (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603120119436>).

Herrmann, P., Bobkov, V., and Csoba, J. 2014. *Labour Market and Precarity of Employment: Theoretical Reflections and Empirical Data from Hungary and Russia*. Bremen: Wiener Verlag fuer Sozialforschung, 264.

Hood, C. 1991. A public management for all seasons? // *Public Administration*, vol. 69, 3–19, DOI: 10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x.

Janda, K., Rausser, G., and Strielkowski, W. 2013. Determinants of Profitability of Polish Rural Micro-Enterprises at the Time of EU Accession // *Eastern European Countryside*, 19, 177–217, DOI: <https://doi.org/10.2478/eec-2013-0009>.

Lange, B., and Alexiadou, N. 2007. New Forms of European Union Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination // *European Educational Research Journal*, 6(4), 321–335 (<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eeerj.2007.6.4.321>).

Lorenz, C. 2012. If You're So Smart, Why Are You under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management // *Critical Inquiry*, 38(3), 599–629 (<http://doi.org/10.1086/664553>).

Lorenz, C. 2014. Fixing the Facts The Rise of New Public Management, the Metrification of "Quality" and the Fall of the Academic Professions // *Moving the Social*, vol. 52, 5–26 (<http://doi.org/10.13154/mts.52.2014.5-26>).

O'Flynn, J. 2007. From new public management to public value: Paradigmatic change and managerial implications // *The Australian Journal of Public Administration*, vol. 66, no. 3, 353–366, DOI:10.1111/j.1467-8500.2007.00545.x.

Redden, G., and Low, R. 2012. My school, education, and cultures of rating and ranking // *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 34, issue 1–2: A Scholarly Affair: Activating Cultural Studies (<http://dx.doi.org/10.1080/10714413.2012.643737>).

Taylor, I. 2007. Discretion and control in education: The teacher as street-level bureaucrat // *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 35, issue 4 (<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143207081063>).

Verger, A., and Curran, M. 2014. New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting // *Critical Studies in Education*, vol. 55, issue 3 (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2014.913531>).

Zanden, J. L., van, Baten, J., d'Ercole, M. M., Rijpma, A., Smith, C., and Timmer, M. 2014. *How was life? Global well-being since 1820*. OECD Publishing, DOI: 10.1787/9789264214262-en.

#### REFERENCES

Akerlof, G., and Kranton, R. 2000. Economics and identity. *The Quarterly Journal of Economics*, 115 (3), 715–753, DOI: <https://doi.org/10.1162/003355300554881>.

Akerlof, G., and Kranton, R. 2002. Identity and schooling: Some lessons for the economics of education. *Journal of Economic Literature*, vol. XL, 1167–1201 (<https://pdfs.semanticscholar.org/3fb6/057c7f05457ee78437fbef1f5af1eb8f8773.pdf>).

Alonso, A., Ferreira, S., and Alonso, D. 2016. Middle Class Evolving To Precariat: Labour Conditions for the 21st Century. *Social Work & Society*, vol. 14, no. 1 (<http://www.socwork.net/sws/article/view/464>).

Belokrylova, O. S., Germanova, O. E., Volchik, V. V., and Mikhalkina, E. V. 2004. Evolution of institutional structure of the education system as a consequence of path dependence. *Terra Economicus*, vol. 2, no. 4, 60–73 (<http://ecsocman.hse.ru/text/19051183/>). (In Russian.)

Borisov, V., and Bocharova, E. 2013. Modern concepts of public administration: ethical aspect. *The Moscow University Herald*, no. 2, 32–43 (<https://library.ru/item.asp?id=20178175>). (In Russian.)

Čábelková, I., Strielkowski, W., and Mirvald, M. 2015. Business influence on the mass media: a case study of 21 countries. *Transformation in Business & Economics*, 14(1), 65–75 (<http://www.transformations.knf.vu.lt/34/article/busi>).

Dempster, N., Freakley, M., and Parry, L. 2001. The ethical climate of public schooling under new public management. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 4, issue 1, 1–12 (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603120119436>).

Gasparishvili, A., and Kruzhalin, V. 2013. Moscow teachers on the reform in the modern school. *Sociological research*, no. 9, 57–63 (<https://elibrary.ru/item.asp?id=20203991>). (In Russian.)

Gasyukova, E., and Karacharovskiy, V. 2016. Different precarity: On the sources and forms of instability of the social status of individuals and groups. *Social Sciences and Modernity (Obshchestvennye nauki I sovremennost)*, no. 3, 48–63 (<http://ecsocman.hse.ru/ons/msg/50833852.html>). (In Russian.)

Herrmann, P., Bobkov, V., and Csoba, J. 2014. *Labour Market and Precarity of Employment: Theoretical Reflections and Empirical Data from Hungary and Russia*. Bremen: Wiener Verlag fuer Sozialforschung, 264.

Hood, C. 1991. A public management for all seasons? *Public Administration*, vol. 69, 3–19, DOI: 10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x.

Igonina, M. 2008. Why do young teachers avoid working at school? *Pedagogics*, no. 7, 66–71 (<https://library.ru/item.asp?id=11571654>). (In Russian.)

Janda, K., Rausser, G., and Strielkowski, W. 2013. Determinants of Profitability of Polish Rural Micro-Enterprises at the Time of EU Accession. *Eastern European Countryside*, 19, 177–217, DOI: <https://doi.org/10.2478/eec-2013-0009>.

Lange, B., and Alexiadou, N. 2007. New Forms of European Union Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination. *European Educational Research Journal*, 6(4), 321–335 (<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eej.2007.6.4.321>).

Lorenz, C. 2012. If You're So Smart, Why Are You under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management. *Critical Inquiry*, 38(3), 599–629 (<http://doi.org/10.1086/664553>).



Lorenz, C. 2014. Fixing the Facts The Rise of New Public Management , the Metrification of “ Quality ” and the Fall of the Academic Professions. *Moving the Social*, vol. 52, 5–26 (<http://doi.org/10.13154/mts.52.2014.5-26>).

O’Flynn, J. 2007. From new public management to public value: Paradigmatic change and managerial implications. *The Australian Journal of Public Administration*, vol. 66, no. 3, 353–366, DOI:10.1111/j.1467-8500.2007.00545.x.

Pisareva, L. 2008. Germany: the profession of the teacher today. *Pedagogy*, no. 10, 90–97 (<https://library.ru/item.asp?id=11922602>). (In Russian.)

Redden, G., and Low, R. 2012. My school, education, and cultures of rating and ranking. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 34, issue 1–2: A Scholarly Affair: Activating Cultural Studies (<http://dx.doi.org/10.1080/10714413.2012.643737>).

Tambovtsev, V., and Rozhdestvenskaya, I. 2016. Program-Targeted Planning: Yesterday, Today Tomorrow? *Voprosy Ekonomiki*, no. 6, 77–90. (In Russian.)

Taylor, I. 2007. Discretion and control in education: The teacher as street-level bureaucrat. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 35, issue 4 (<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143207081063>).

Veblen, T. 1984. *The theory of the leisure class*. Moscow: Progress Publ. (In Russian.)

Verger, A., and Curran, M. 2014. New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, vol. 55, issue 3 (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2014.913531>).

Volchik, V. 2015. Interdisciplinarity in economic science: between imperialism and pluralism. *Terra Economicus*, vol. 13, no. 4 (<https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnost-v-ekonomicheskoy-nauke-mezhdu-imperializmom-i-plyuralizmom>). (In Russian.)

Volchik, V. 2016. Culture, behavioral patterns and inductive reasoning. *Journal of Institutional Studies*, vol. 8, no. 4, 28–39 (<http://ecsocman.hse.ru/text/50846195/>). (In Russian.)

Volchik, V., and Berezhnoy, I. 2009. Hierarchy and complementarity of institutions within the framework of the economic order. *Terra Economicus*, vol. 7, no. 2 (<https://cyberleninka.ru/article/n/ierarhiya-i-komplementarnost-institutov-v-ramkah-hozyaystvennogo-poryadka>). (In Russian.)

Volchik, V., and Posukhova, O. 2016. Precarity and professional identity in the context of institutional change. *Terra Economicus*, vol. 14, no. 2 (<https://cyberleninka.ru/article/n/prekariat-i-professionalnaya-identichnost-v-kontekste-institutsionalnyh-izmeneniy>). (In Russian.)

Zanden, J. L., van, Baten, J., d’Ercole M. M., Rijpma, A., Smith, C., and Timmer, M. 2014. *How was life? Global well-being since 1820*. OECD Publishing, DOI: 10.1787/9789264214262-en.

Zhao, Yu. 2017. *Who is afraid of the great evil dragon? Why China has the best (and worst) education system in the world*. Moscow: The Publishing House of the Higher School of Economics. (In Russian.)