

СОЦИОЛОГИЯ ПРОФЕССИЙ

ФАКТОРЫ УСТОЙЧИВОСТИ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ В ПЕРИОД ТРАНСФОРМАЦИЙ НА ФОНЕ ПАНДЕМИИ COVID-19¹

Дмитрий Сергеевич Попов (dmtrppv@gmail.com),
Екатерина Александровна Григорьева (yrewda@gmail.com),
Дарья Андреевна Шестакова (shestakova.darya@mail.ru)

Институт социологии ФНИСЦ РАН

Цитирование: Попов Д.С., Григорьева Е.А., Шестакова Д.А. (2024) Факторы устойчивости профессии учителя в период трансформаций на фоне пандемии COVID-19. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 27(3): 196–215.
<https://doi.org/10.31119/jssa.2024.27.3.7>. EDN: ICOCWO

Аннотация. Профессия школьного учителя, укорененная в российской действительности, демонстрирует кризисные черты на протяжении постсоветских десятилетий. В отечественной литературе среди прочего отмечены проблемы воспроизводства и старения корпуса учителей, невысокая компетентность, малая экономическая отдача от труда, снижающийся профессиональный престиж. Однако на фоне этого мы наблюдаем относительную устойчивость профессии, что позволяет говорить о существовании факторов, дающих возможность преодолевать кризисные явления как на индивидуальном, так и на институциональном уровне. Эти факторы нуждаются в отдельном изучении и экспликации. Значительным вызовом для школы и профессии учителя стала эпидемия COVID-19. Проведенное исследование сфокусировано на том, как изменяется этос профессии российского школьного учителя на фоне пандемии, в чем состоят параметры и особенности этого изменения и институциональной устойчивости профессии. Авторы статьи обращаются к многолетней серии интервью с учителями, проведенной в период так называемого кризисного обучения, в годы распространения коронавируса. Показано, что старое ценностно-этическое ядро учительской профессии в России, восходящее к идеям Просвещения и обеспечившее устойчивость профессии в годы транзита от советского к постсоветскому обществу, оказалось в состоянии видимой эрозии. Учителя, особенно представители молодых поколений, социализированные в постсоветской реальности, вынуждены искать новые профессиональные ориентиры и новые параметры профессионального этоса. От успешности или неуспешности этого поиска зависит устойчивость современной

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Новые социальные неравенства в эпоху цифровизации» (грант № 21-18-00489).

профессии учителя, в том числе эффективность ее воспроизводства. Ставшие доступными в годы пандемии онлайн-ресурсы «цифровой школы», новые форматы удаленного преподавания и контроля, новые модели взаимодействия с учениками, их родителями и методистами — вот ключевые социальные и технологические изменения, формирующие контуры нового профессионального этоса.

Ключевые слова: профессия учителя, этос учительской профессии, социология жизненного пути, устойчивость профессии, цифровизация, цифровая трансформация школы.

Введение

Пандемия COVID-19 стала вызовом, породившим изменения в традиционно консервативном институте школы на фоне резкой технологической модернизации учебного процесса. В России она вскрыла и актуализировала давнюю проблему трансформации профессии учителя. Процесс цифровизации школы фактически был запущен с начала текущего века, однако в нашей стране он имел крайне медленный, точечный и фрагментарный характер (Попов, Стрельникова, Григорьева 2022: 28). С появлением коронавируса и «удаленки» ситуация кардинально поменялась. Учитель оказался в пограничной, переходной ситуации, которая спровоцировала переоценку его собственной роли и профессиональной идентичности.

Существует множество возможностей и ракурсов для оценки устойчивости профессии, укорененной (embedded) в определенном социально-историческом контексте. Так, речь может идти о ресурсах учительской профессии, экономической отдаче от профессиональной деятельности, об эффективности или неэффективности воспроизводства корпуса учителей, наконец о методиках профессиональной работы и ее конечном результате, измеряемом через показатели компетентности учеников (как это делается, например, в проектах TIMMS, PIRLS, PISA). При наличии всех этих ракурсов и возможностей, отметим, что в своем классическом определении, восходящем к социологии Э. Дюркгейма (Durkheim 1958) и Т. Парсонса (Парсонс 1998), профессия, наряду с комплексом знаний и технологий, обладает особым ядром, имеющим ценностно-нормативный и моральный характер. Наличие этого ядра определяет профессиональную устойчивость, гарантирует воспроизводство профессии, обеспечивает идентичность, позволяющую отличить профессию от других видов деятельности. В статье мы обозначаем это ядро посредством термина «этос профессии».

В статье рассматривается опыт учителей, столкнувшихся с масштабными преобразованиями в профессиональной сфере, вызванными эпи-

демией COVID-19, однако сохранивших себя в профессии. Факторы устойчивости профессии, связанные с ее ценностно-этическим ядром, вплетены в учительскую рутинную повседневность, поэтому мы обращаемся к качественной исследовательской традиции для их поиска и идентификации. Отметим, что взгляды учителей формируются в связи с историческим контекстом и событиями их жизни. Необходимость такого ракурса очевидна для понимания разнообразия, внутренней неоднородности и сложности профессии. Основным источником данных стали результаты длительного многолетнего качественного наблюдения, реализованного группой исследователей в период наиболее острого распространения пандемии COVID-19.

Главной задачей статьи стали понимание и экспликация изменения «этического ядра» учительской профессии, происходившего на фоне пандемии COVID-19. Устойчивость профессии анализируется в традиции социологии жизненного пути (life-course sociology). Поколения учителей, входившие в профессию в разных социально-экономических и технологических условиях, различно воспринимают кризис и реагируют на него. В фокусе исследования — вопросы изменчивости и устойчивости профессии школьного учителя, взглядов учителей на преподавание, этос учительской профессии. Эти вопросы были актуализированы и рефлексивно проявлены в годы пандемии и «кризисного обучения». Поиск межпоколенческого транзита призван обозначить новые профессиональные ориентиры и критерии профессиональной устойчивости.

Профессия школьного учителя. Обзор литературы

Кризисные явления существенным образом влияют на трансформацию профессий и изменение карьерных траекторий людей. Пандемия COVID-19 смоделировала условия глобального социального, политического и экономического эксперимента, который затронул личную и трудовую жизнь, баланс работы и отдыха, мировоззрение и повседневные практики каждого жителя планеты, в том числе учителей (Абрамов Быков 2021: 9). В отечественной литературе выделены и описаны факторы, связанные с переживанием психологического стресса у учителей во время пандемии: нагрузка, личное и рабочее время, поддержка школы и другие (Петракова и др. 2021: 108). Однако изменения школы и профессии учителя в условиях COVID-19 могут быть рассмотрены не только в личностной, психологической, но и в институциональной логике.

На фоне пандемии появились исследования, посвященные профессии учителя, которые демонстрируют различные аспекты влияния пандемии на профессиональные аспекты деятельности. Так, в исследованиях затра-

гиваются вопросы результативности образовательного процесса в кризисных условиях (Оборин 2020: 159), бюрократизации образовательного процесса, вызванного пандемией (Абрамов и др. 2021: 138), рассматриваются цифровые аспекты социального неравенства, обострившиеся в процессе перехода к онлайн-обучению (Бекова, Терентьев, Малошонок 2021: 82). Учителя столкнулись с проблемой «кризисной цифровизации» — технологического обновления учебного процесса (Попов, Стрельникова, Григорьева 2023: 62). Педагоги были вынуждены перейти к онлайн-обучению, адаптировать уроки для онлайн-формата, научиться эффективно управлять учебным процессом, не находясь физически с учениками, поддерживать учеников в период стресса и эффективно коммуницировать с родителями.

Переход на интернет-технологии в образовательном процессе, необходимость осваивать различные онлайн-платформы, расширение функциональных обязанностей за счет программных алгоритмов, фрустрация относительно долгосрочной перспективы развития в профессии на фоне неудовлетворенности оплатой труда создали угрозу для устойчивости профессии учителя в кризисной ситуации пандемии (Akkermans, Richardson, Kraimer 2020: 121). Однако вопреки всему учительская профессия демонстрирует заметную устойчивость и адаптационную способность.

Устойчивость профессии традиционно оценивается в динамической взаимосвязи между индивидуальными и институциональными факторами. Профессия учителя связана с напряженным процессом, требующих значительных эмоциональных и когнитивных усилий (Beltman, Mansfield, Price 2011: 202). Исследования, проведенные в ряде экономически развитых стран, демонстрируют вариативность факторов формирования устойчивости. Так, исследование 160 австралийских учителей начальных и средних школ, проработавших в профессии до десяти лет, продемонстрировало, что что в центре карьерной устойчивости педагогов (способствующей и устойчивости профессии) находится удовлетворенность работой и общая жизнестойкость (Arnup, Bowles 2016: 231). Показано, что фактором устойчивости является соответствие работы потребностям, ценностям и ожиданиям человека. Кроме того, на удовлетворенность работой влияют и внешние причины, в том числе материальные. Речь идет об условиях труда, размере заработной платы, удовлетворительном взаимодействии с учениками, позитивных отношениях в образовательном коллективе. Низкая удовлетворенность работой — надежный предиктор намерения и перспективы оставить профессию.

Весьма похожие результаты показывают исследования в Великобритании (Gu, Day 2013: 27). Опрос 300 учителей разного возраста и на разных

этапах их профессиональных карьер, реализованный в лонгитюдном режиме на протяжении трех лет подряд, показал, что карьерная устойчивость связана как с личными обстоятельством, так и с организационными факторами. Ощущение определенности и устойчивости, надежности своей позиции воспринималось учителями как необходимое условие для поддержания способности преподавать. Позитивно на формирование устойчивости влиял школьный климат и отношения между учителями и учениками.

Оба исследования опираются на давнюю традицию исследований карьерной устойчивости (резильентности), корни которой лежат в психологии развития Ж. Пиаже, А. Бандуры, Л.С. Выготского. В последние годы эта традиция получила дополнительный импульс благодаря появлению культурно-исторической теории деятельности (cultural-historical activity theory, CHAT) (Pettersson 2021: 192). В центре этой традиции лежит идея развития личности, находящейся в определенном социально-культурном контексте, поэтому модель карьеры строится как стратегии личностного развития. В исследованиях, осуществленных в данной традиции, устойчивость индивидуальной профессиональной карьеры (career resilience) весьма косвенно связана с устойчивостью профессии (sustainability of profession) либо не связана с ней вообще. В некотором смысле устойчивость профессии или устойчивость человека в профессии может даже противоречить логике устойчивости карьеры. Однако нас, как социологов, в первую очередь интересует устойчивость профессии как структуры.

Профессия локализована и укоренена в историческом и культурном процессе, а ее морально-этическое ядро оказывается зависимым от этой укорененности. В профессии присутствуют представители разных поколений, в разных условиях воспитанные и вышедшие на рынок труда. В условиях высокой скорости социально-культурной динамики, исторических и культурных перемен, характерных и для российского общества конца XX — начала XXI в., оправданно предположить значительную дифференциацию поколений, пришедших в профессию учителя и социализированных в ней. В том числе это касается основного комплекса морально-этических норм. Поэтому можно говорить о разности типических моделей действия и профессиональной адаптации в кризисных условиях для разных поколений.

Поиск и понимание поколенческих сдвигов в европейской социологической практике связано с традицией социологии жизненного пути (life-course sociology). Один из ее современных представителей Карл Маейр (Mayer 2003: 472) обращает внимание на идею этапности человеческой жизни, предложенную в психологии развития. При этом он предприни-

мает попытку социологизировать эту идею, перенося фокус внимания с человеческой жизни на социальные структуры, динамика которых связана в том числе с поколенческими различиями. Понятие «жизненный путь» получает расширенную интерпретацию за счет перенесения основного внимания на общество и его институциональные элементы. Как институциональный уровень профессии, так и личный уровень учителя и его карьеры оказывается взаимосвязан в описанной логике психологии развития и социологии жизненного пути.

Исследование сосредоточено на изменении «этического ядра» профессии учителя. Мы исходим из того, что изменение этоса профессии связано в том числе с растянувшимся ввиду консервативности школы как института переходом от советской школы к постсоветской, однако серьезный импульс этому процессу придала пандемия COVID-19 и «кризисная цифровизация» школы, происходившая в период пандемии. Вопросы изменчивости и устойчивости профессии школьного учителя, взглядов учителей на преподавание, этос учительской профессии актуализированы и рефлексивно проявлены в годы пандемии и «кризисного обучения». Поиск межпоколенческого транзита призван обозначить новые профессиональные ориентиры и критерии профессиональной устойчивости.

Используемое нами разделение на «советское» и «постсоветское» поколение учителей весьма условно, особенно когда речь идет о качественных, а не о количественных данных. Принадлежность к этим поколениям определяется в том числе социализацией в разных культурных контекстах. Иными словами, поколения учителей, входившие в профессию в разных социально-экономических и технологических условиях, различно воспринимают кризис и реагируют на него. Устойчивость профессии, опирающаяся на ее ценностно-этическое ядро, определяется и проявляется в рутинной повседневности учителей, поэтому мы обращаемся к качественной исследовательской традиции. Основным источником данных стали результаты длительного многолетнего качественного наблюдения, реализованного группой исследователей в период наиболее острого распространения пандемии COVID-19.

Данные и метод

Статья содержит выводы, сформулированные на основе анализа материалов реализованного авторами исследовательского проекта, посвященного изучению особенностей внедрения цифровых практик в отечественное школьное образование глазами школьных учителей. Сбор качественных данных в формате полуструктурированных интервью осуществлялся в течение 2021–2022 гг., а информантами выступили учи-

теля столичных и региональных школ. В рамках исследования было проведено 28 интервью с учителями 5–11 классов, имеющими среднее специальное или высшее образование, в возрасте от 23 до 60 лет. Рекрут информантов проводился методом «снежного кома» с несколькими точками входа. Структурирование выборки качественного исследования отражает гетерогенность объекта и происходило по следующим основаниям:

- 1) регион — 17 учителей из московских школ и 11 — из региональных;
- 2) тип школы — 21 учитель из массовых школ и 7 — из элитных;
- 3) возрастная группа — 13 учителей в возрасте до 30 лет, 7 — в возрасте 31–40 лет, 8 — в возрасте от 41 года и старше;
- 4) пол — 15 учителей — женщины и 13 учителей — мужчины.

Кроме того, в выборку были включены учителя, преподающие разные дисциплины и имеющие различный стаж работы в школе. Гайд полуформализованного интервью включал в себя блоки вопросов, посвященные опыту преподавания в целом и с использованием цифровых технологий, преимуществам и недостаткам цифровизации различных аспектов школьного образования, опыту преподавания во время пандемии и основным проблемам, с которыми столкнулись в этот период учителя. Также в гайде содержались вопросы об отношении к профессии и трансформации роли учителя в современной России, позволяющие делать выводы относительно устойчивости профессии учитель. Данные были собраны в рамках телефонного интервью, а также с использованием Zoom и Skype, транскрибированы и анонимизированы для последующего тематического анализа.

Результаты

Учительская профессия в России находилась под серьезным давлением в годы транзита от советской к постсоветской экономической модели (Хагуров, Остапенко 2014; Парабучев 2005). Составляющими этого давления стали низкая оплата труда, а также падение престижа профессии, которое, как показали в том числе наши интервью, тяжело переживается учителями из последнего советского поколения, по-прежнему сохраняющего свои профессиональные позиции в современной школе. Тем не менее постсоветская школа показывает неплохие результаты, что подтверждается международными количественными замерами (Кузьминов, Фрумин, Захаров 2011). В этом отношении можно говорить о доступной для наблюдения эмпирически «осязаемой» устойчивости не только индивидуальных карьер учителей (*career resilience*), но и профессии (*sustainability of profession*) в целом.

Мы предполагаем, что важной частью этой устойчивости является этос профессии, комплекс моральных нравственных представлений о профессиональной деятельности. Этот комплекс формировался и существовал в досоветское и с определенными изменениями в советское время, делая возможным преодоление кризисных периодов, наиболее острым из которых оказался постсоветский транзит. Однако в условиях кризисной цифровизации старый профессиональный этос оказывается под серьезным давлением и стоит перед необходимостью обновления. Поэтому основной вопрос, который будет рассмотрен в данном разделе, — в чем состоит этическое ядро профессии, обеспечивающее ее устойчивость, и как оно может изменяться с течением времени в новых исторических условиях.

В серии интервью в первую очередь мы уделяем внимание представителям старшего «советского» поколения учителей и нового молодого поколения, получившего образование и вышедшего на рынок труда в условиях постсоветской России. Такой ракурс позволяет отследить смещение в оценках профессии и собственной профессиональной деятельности и выявить основания для устойчивости как в условиях растянутого перехода от «советской» к «постсоветской» школе, так и на более коротком промежутке — в период кризиса, вызванного пандемией. Эти материалы дополнены несколькими интервью представителей «промежуточного» поколения, заставших советский строй на ученической скамье.

Ситуация пандемии создала отличные условия для социологического наблюдения. В нормальных, внекризисных, условиях можно выстроить эффективную систему преподавания как опосредованную компьютерными системами, так и без их использования. Ранний опыт компьютеризации школьного образования в странах Северной Европы показал скорее отрицательный результат в виде отсутствия прироста знаний на фоне высоких капиталовложений в компьютерное оборудование и переподготовку учителей (Biagi, Loi 2013; Agasisti, Gil-Izquierdo, Won Han 2020), поэтому цифровизация сама по себе не гарантирует повышение отдачи от образования. Таким образом, «доцифровая» школа могла бы существовать и показывать удовлетворительные результаты достаточно долго. Однако в условиях пандемии произошло вынужденное изменение учебного процесса, было введено опосредованное компьютерными системами удаленное обучение, что в конечном итоге привело не только к необходимости изменения профессиональных практик, но и дало основания для рефлексивной самооценки профессии учителя с установкой новых значимых ориентиров профессии.

Советское поколение учителей было носителем устойчивой традиции, восходящей к идеям Просвещения и «интеллигентской религии» (по опре-

делению Н.А. Бердяева) (Бердяев 1909). Уже в постсоветское время в социологической литературе было предложено детальное описание составляющих этой «интеллигентской религии», долгое время определявшей устойчивость российского учительского корпуса (Покровский 1999; Гудков, Дубин 2009). Среди этих ориентиров выделим гипертрофирование духовно-нравственных аспектов жизни (некрасиво иметь больше, чем того требуют профессиональные занятия и духовные интересы), неприятие внешних социальных условий и требование жесткой профессиональной автономии. Последнее связано с идеей особого положения учителя над учеником и его родителями, с требованием жесткой субординации и постоянного контроля, принимающего ритуализированные формы в рамках классной системы и требующего соприсутствия учителя и его ученика. Эта профессиональная форма была инкапсулирована в советской и постсоветской школе и связана с так называемой педагогикой направленного обучения, когда педагог имеет четкое и ясное представление о том, что желательно, а что нежелательно для обучающегося.

А сейчас смотрю на молодых [учителей], такое ощущение, что они как будто уже сюда деньги приходят зарабатывать. Для нас раньше учитель — это все-таки было божество (Инт. 7, жен., 37 лет, регион, стаж преподавания 13 лет).

У нас лет десять пропагандировался метод уровневой дифференциации. Все прекрасно понимали, что он... Ну, это временно всё. Вот кто это придумал, тот уйдет с поста и всё закончится. Сейчас у нас ФГОСы. Ну, ФГОСы, ну, ладно. Переживём и ФГОСы тоже. Но преподаю я ровно так же, как и много лет назад, потому что детям нужны знания (Инт. 18, жен., 56 лет, регион, стаж работы 34 года).

Удовольствие получаешь тогда, когда видишь результат, когда из девиканта получается человек (Инт. 3, жен., 60 лет, Москва, стаж преподавания более 30 лет).

Эта морально-этическая парадигма на протяжении последних десятилетий подвергается эрозии, что связано и с общими социально-политическими изменениями в стране, и с попытками сделать учебный процесс более бюрократически контролируемым и технологичным. Материалы интервью позволяют констатировать проблему, связанную с падением престижа профессии учителя. Низкая заработная плата и сложные условия труда демотивируют молодых специалистов выбирать для своей

дальнейшей профессиональной траектории педагогическую деятельность в школе (Воробьева 2014). Восприятие профессии в общественном сознании серьезным образом изменилось с советских времен, равно как и отношение учеников и родителей к труду учителя. О наличии такого изменения заявляет так или иначе большинство опрошенных, однако наиболее остро — учителя региональных школ в возрасте от 41 года:

Профессия учителя последние, скажу сейчас сколько, лет десять... Об учителей стали вытирать ноги. <...> К нам приходят молодые, работают годик, получили зарплату семнадцать-восемнадцать тысяч, посмотрели, повернулись и ушли. А плюс еще и дают на него, плюс ещё и орут на него, плюс ещё и то, и родители (Инт. 18, жен., 56 лет, регион, стаж работы 34 года).

Вот мы обычно говорим детям: «Если не будешь учиться — будешь работать уборщицей». Вот так она (мама ученика) при мне своему ребенку сказала: «Если ты не будешь учиться, кем ты сможешь стать? Только учителем» (Инт. 18, жен., 56 лет, регион, стаж работы 34 года).

Цифровизация школьного обучения становится одним из весомых факторов этого изменения. Ее «шоковая» реализация в годы COVID лишь усилила, катализировала эффект. Результатом экстренной цифровизации стали социальные изменения. Так, она привела к частичному сбою сложившейся профессиональной иерархии и модели передачи опыта. Опытный учитель старшего поколения в новых условиях не может покровительствовать более молодым, роли представителей старшего и молодого поколений в значительной степени изменились как ввиду неодинаковой компетентности в области IT-технологий, так и ввиду разного отношения к учебному процессу.

У нас учителя уже такие, ну, как бы, возрастные. То они, в основном, просто там видео, например, искали, потом скидывали его, ну, детям на дистанционное обучение. Если смотрели, то потом им задание какое-нибудь отправляли. Ну, то есть в зуме у нас мало кто [из старших учителей] уроки проводил (Инт. 7, жен., 37 лет, регион, стаж преподавания 13 лет).

Мы начинали в семь часов утра, я садилась за компьютер и вставала в час-два ночи. Ну, мы просто мечтали скорее закончить дистанционку, чтобы выйти на очное обучение, потому что это было

невозможно. Хотя по большому счету ну, такое дистанционное обучение должно было как бы облегчить работу нам. Молодым это, конечно, дается проще. У нас много молодых в школе. Но есть еще и люди, которым уже семьдесят, но они работают. Очень хорошие учителя, очень достойные учителя. Они учатся, куда деваться-то? Хотя им это тяжело дается, согласитесь, ну, семидесятилетнему человеку это тяжело дается, но учатся (Инт. 18, жен., 56 лет, регион, стаж работы 34 года).

В период пандемии на фоне столкновения учителей с большим количеством новых профессиональных вызовов, среди которых и вынужденный переход образовательного процесса в дистанционный формат, обострилась проблема падения престижа учителя. Под вопросом оказывается позиция учителя как единственного интерпретатора и источника информации, важная для описанного выше «советского» профессионального этоса. Одно из наиболее заметных и болезненно воспринимаемых ее проявлений заключается во введении дистанционного формата обучения («дистант», «удаленка» на сленге учителей), которое стало причиной стресса для многих учителей (Петракова, Канонир, Куликова 2021). Этот формат значительно изменяет модели контроля учителя за работой ученика, фактически речь идет о частичном уходе от привычной для учеников и учителей классной системы с ее соприсутствием и отработанными техниками контроля. Цифровизация воспринимается как упрощение и серьезная проблема при работе с низкомотивированными/слабыми учениками.

С точки зрения вот психологического я бы не хотела такое повторять. Всё-таки контакт с детьми он должен быть вот более такой плотный, нежели вот визуальный через экран (Инт. 21, жен., 52 года, регион, стаж преподавания 25 лет).

Дистанционка — это, конечно, не обучение. Да, в экстренной ситуации можно, но чтобы заменить, допустим, да, чтобы заменить обучение на дистанционное, это, конечно, не то. Потому что есть мотивированные дети, а их не так много, которые действительно понимают, что это им нужно, они будут заниматься. А остальная масса, она не мотивирована и привлекать (неразборчиво) это будет не обучение, а так, показательные выступления. Я дополнительные занятия провожу в зуме, они с удовольствием всё это (принимают). Я приспособила всё это, и доски и всякие приспособления, то есть мы научились этому, и это, конечно, большой плюс (Инт. 18, жен., 56 лет, регион, стаж работы 34 года).

В условиях цифровой школы меняется представление о том, каковы границы профессиональной автономии учителя. Урок может быть записан и становится «прозрачным» как для родителей учеников, так и для контролирующих учебный процесс методистов и чиновников. Изменение этих границ и формирования нового онлайн-соприсутствия оказываются достаточно болезненным опытом как для представителей «советского» поколения учителей, так и для молодого поколения.

Я знаю, коллегу, у которого возник конфликт с родителем, который тоже был учителем. Коллега — учитель математики. Учитель математики, у него каждый урок превратился в экзамен. [К уроку] подключался родитель, который все там писал какие-то жалобы. В итоге выяснялось, насколько методически обоснованы эти жалобы, насколько не обоснованы. Стал подключаться главный методист по математике от школы и кто-нибудь из администрации. <...> Не дай бог, ты, там, повысишь голос, так, как ты обычно повышаешь на уроках, что уже нормально. Я уже не говорю о том, что каждый из нас допускает какое-то количество, там, минут непрофессионального поведения (Инт. 9, муж., 29 лет, Москва, стаж преподавания около 7 лет).

Проявляются новые ориентиры, оставляющие возможность эффективной работы учителя и школы. На смену просветительской миссии, жесткой автономии и иерархичности приходят профессиональная и технологическая лабильность, адаптивность, становящиеся характеристиками молодого поколения учителей. Эта лабильность обеспечивает устойчивость школы и профессии в эпоху кризисного обучения. Ранее об этом заявлял ряд зарубежных исследователей (Collie, Martin 2016; Parsons et al. 2011; Collie et al. 2020), теперь мы можем зафиксировать данную тенденцию в отечественной школе:

Главное-знания, главное — экспертность. Главное — то, что человек представляет собой, как личность и как эксперт. То есть неважно есть ли у него там двадцать лет опыта, возможно, во-первых. Ну и, в-третьих, наверное, гибкость. Да, гибкость, возможность работать в различных форматах (Инт. 2, жен., 27 лет, Москва, стаж преподавания 3 года).

Слабый учитель, а учитель, который имеет только, видит только одну сторону, видит который одну траекторию, вследствие вот

этих современных изменений, он будет ломаться. И это достаточно неприятное зрелище, потому что я видела таких учителей. Это достаточно сложно. Ну, потому что он не может приспособиться к новой окружающей среде (Инт. 20, жен., 23 года, регион, стаж преподавания 2,5 года).

Новая устойчивость профессии формируется за счет как изменения (порой вынужденного) работы старого поколения, так и притока молодых учителей, социализированных в современной действительности. Новое ценностное и морально-этическое основание профессии позволяет формировать ее в новом ключе с высокой толерантностью к изменениям. Молодое поколение учителей склонно рассматривать пережитый техностресс как полезную «встряску», а перенос учебного процесса в онлайн-формат — как точку своего профессионального роста. Этот взгляд разделяют и некоторые учителя более старшего возраста:

Благодаря пандемии положительные моменты были. Многому научились учителя, во всяком случае я. Я о себе. Но я думаю, что многие тоже, потому что с техникой уже общаешься, ну, на «ты», не так, как раньше. Приходится, пришлось учиться (Инт. 4, жен., 53 года, регион, стаж преподавания 31 год).

Происходит и изменение положения учителя в учебном процессе, а также по отношению к ученикам и родителям учеников. Новый формат со-присутствия вынуждает учителей искать общий язык и менять традиционную иерархичность. Роль молодого учителя смягчена и читается как позиция «старшего товарища», направляющего и структурирующего образовательный процесс.

Мы со старшеклассниками на основе мультиков «Смешарики» как раз-таки изучали там правовые основы. Дистант показал, что дети цифрового поколения и нужно вот эту клиповую память, как бы это страшно не звучало, всё равно принимать к сведению (Инт. 20, жен., 23 года, регион, стаж преподавания 2,5 года).

Сейчас мы можем с детьми на одном языке говорить. Например, я там тоже в «Инстаграме» рилсы если снимаю, дети ко мне прибегают. Я им хоть... хоть с ними могу разговор поддержать. А, конечно же, по себе могу сказать, как ученица была, тяжело говорить с людьми, которое не понимают тебя, фыркают на твоё понимание совре-

менности. Это трудно. Сейчас учителя могут с детьми поговорить о чем-то общем (Инт. 5, жен., 23 года, регион, стаж преподавания 4 года).

Переход плавно от того, что учитель должен говорить не очень много... Да, мы с вами знаем, что всё-таки большую часть на уроке, большую часть времени должны говорить и работать дети, да, а не педагоги. Вот этот вот переход, который, кстати, произошел... в последние лет десять. Когда еще я учился в школе, такого не было. <...> Эти изменения, мне кажется, они на пользу идут, потому что ребята больше вовлечены в процесс и им нравится, что они участвуют, взаимодействуют, и это повышает интерес самого урока и самих детей (Инт. 10, муж., 26 лет, Москва, стаж преподавания 3 года).

Отмечаемая лабильность в условиях вынужденных кризисных изменений в период COVID-19 характерна как для молодых, так и для старших учителей. В этом отношении следует говорить о новых параметрах профессиональной устойчивости, поиск которых происходил в период кризисной адаптации. До конца не очевидно, станут ли «ковидно-кризисные» ориентиры профессии устойчивыми и воспроизводимыми или же произойдет откат к предыдущей модели (как это уже частично произошло с учебным процессом, принявшим традиционную форму). Тем не менее процесс технологического изменения системы образования следует рассматривать не как спорадическое отступление от канона, а как фундаментальную тенденцию в жизни школы. В этом отношении новая профессиональная модель, обеспечившая надежный транзит в кризисный промежуток, вполне может показать черты устойчивости.

Заключение

На протяжении длительного времени в Новой и Новейшей отечественной истории ядром учительской профессии был особый профессиональный этос, ключевые ориентиры которого позволили обеспечить стабильность для профессии в десятилетия постсоветского транзита, когда обновление учительского корпуса происходило весьма скромными темпами. Среди важнейших параметров этого этоса была убежденность в том, что профессия представляет собой особую гуманистическую просветительскую миссию, учителя же выступают подвижниками, отказываясь от материальных благ и требуя взамен жесткую профессиональную автономию (независимость от социально-политической конъюнктуры), строгую иерархичность позиции учителя («уважение») по отношению

к ученикам и родителям, опирающуюся на традиционную классную систему и отработанные ритуализированные системы контроля и оценивания знаний.

Процесс технологического изменения школы, резко ускорившийся в условиях ковидной пандемии, ставит перед учительской профессией задачи по методическому и содержательному обновлению. Этот кризис носит новый характер, резко отличный от проблем и кризисов прошлых десятилетий. По этой причине старая этическая парадигма оказывается в состоянии эрозии, и учителя вынуждены искать новые ориентиры для профессии, которые обеспечат устойчивость морального профессионального ядра в кризисные и посткризисные годы. Ставшие широко доступными во время пандемии онлайн-ресурсы «цифровой школы» (РЭШ, МЭШ и т.п.), новые форматы удаленного преподавания и контроля, новые модели взаимодействия с родителями и методистами — вот ключевые содержательные изменения, формирующие контуры обновленного профессионального этоса.

Эти новые, опирающиеся на технологический сдвиг контуры обозначают устойчивость как лабильность и адаптивность, а не как жесткость и неизменность. Учитель утрачивает возможность быть единственным носителем «авторитетного знания» (Бурдье, Пассрон 2007) и меняет стратегию «педагогического воздействия», покидая утопическую раблезианскую Телемскую обитель. Это, впрочем, не означает модификацию функции школы по воспроизводству социальной структуры и классового неравенства, однако этот вопрос остается за рамками данного исследования.

В рамках старой профессиональной модели большое значение, как практическое, так и символическое, имел наработанный годами индивидуальный опыт. Он, с одной стороны, позволял сохранять высокий уровень автономии, а с другой — помогал выстраивать иерархии учитель-ученик и опытный учитель — молодой учитель. С появлением профессиональных онлайн-ресурсов эта модель меняется на другую, в рамках которой лучшие и эффективные практики (причем проверенные опытом многих) фиксируются онлайн, доступны всем и сразу, а также способны быстро меняться. В рамках такой «сетевой» системы новым критерием профессионализма становится быстрота реакции на изменения, в том числе это касается методик и стратегии преподавания, а также — более локально — наполнения каждого отдельного урока. Позиция учителя *над* (учеником, учебным процессом, родителями) сменяется на позицию *с* или *вместе*, что подразумевает отказ от идеи «особой касты», пользующейся высшим уважением и авторитетом.

Пока рано говорить о том, насколько устойчивыми и живучими окажутся выработанные в годы кризиса профессиональные ориентиры. В значительной степени это будет зависеть от уровня проникновения цифровой реальности в учебный процесс, чему школа в нашей стране традиционно сопротивлялась (отсюда и отказ от ряда цифровых практик, включая удаленное преподавание, после завершения пандемии). В ближайшей и среднесрочной перспективах вероятнее всего ожидать появления «гибридного» профессионального этоса, сочетающего черты старого «ригидного» и нового «лабильного» ценностно-этического ядра.

Литература/References

Абрамов Р.Н., Быков А.В. (2021) Мир профессий в контексте труда и занятости: пандемическое и цифровое вертиго. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 3: 4–20. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.3.2001>.

Abramov R.N., Bykov A.V. (2021) *Mir professij v kontekste truda i zanyatosti: pandemicheskoe i cifrovoe vertigo* [The World of Professions in the Context of Labor and Employment: Pandemic and Digital Vertigo]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes], 3: 4–20. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.3.2001> (in Russian).

Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Захарова У.С., Терентьев Е.А. (2021) Преподаватели российских вузов в условиях пандемийной цифровизации: между автономией и контролем. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 3: 134–154. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.3.1985>.

Abramov R.N., Gruzdev I.A., Zakharova U.S., Terentyev E.A. (2021) *Prepodavateli rossijskih vuzov v usloviyah pandemijnoj cifrovizacii: mezhdru avtonomiej i kontrolem* [Teachers of Russian Universities in the Context of Pandemic Digitalization: Between Autonomy and Control]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes], 3: 134–154. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.3.1985> (in Russian).

Бекова С.К., Терентьев Е.А., Малошонок Н.Г. (2021) Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов. *Вопросы образования*, 1: 74–92. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92>.

Bekova S.K., Terentyev E.A., Maloshonok N.G. (2021) *Obrazovatel'noe neravenstvo v usloviyah pandemii COVID-19: svyaz' social'no-ekonomicheskogo polozheniya sem'i i opyta distancionnogo obucheniya studentov* [Educational inequality in the context of the COVID-19 pandemic: the relationship between the socio-economic status of the family and students' experience of distance learning]. *Voprosy obra-*

zovaniya [Educational issues], 1: 74–92. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92> (in Russian).

Бердяев Н.А. (1909) Философская истина и интеллигентская правда. *Вехи. Сборник статей о русской интеллигенции*. М.: тип. Саблина.

Berdyayev N.A. (1909) *Filosofskaya istina i intelligentskaya pravda* [Philosophical truth and intelligentsia truth]. In: *Vekhi. Sbornik statej o russskoj intelligencii* [Milestones. Collection of essays on the Russian intelligentsia]. Moscow: tipografia Sablina (in Russian).

Бурдье П., Пассрон Ж.-К. (2007) *Воспроизводство: элементы теории системы образования*. М.: Просвещение.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (2007) *Vospriizvodstvo: elementy teorii sistemy obrazovaniya* [Reproduction: elements of the theory of the education system]. Moscow: Prosvechsheniye (in Russian).

Воробьева И.В. (2014) Престиж профессии учителя. *Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение»*, 4: 247–254.

Vorobyova I.V. (2014) *Prestizh professii uchitelya* [The prestige of the teaching profession]. *Vestnik RGGU. Seriya «Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedeniye»* [Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series “Philosophy. Sociology. Art Criticism”], 4: 247–254 (in Russian).

Гудков Л.Д., Дубин Б.В. (2009) *Интеллигенция. Заметки о литературно-политических иллюзиях*. М.: Изд-во Ивана Лимбаха.

Gudkov L.D., Dubin B.V. (2009) *Intelligenciya. Zametki o literaturno-politicheskikh illyuziyah* [Intelligentsia. Notes on Literary and Political Illusions]. Moscow: Ivan Limbakh Publishing House (in Russian).

Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д., Захаров А.Б. (2011) Российская школа: альтернатива модернизации сверху. *Вопросы образования*, 3: 5–54.

Kuzminov Ya.I., Froumin I.D., Zakharov A.B. (2011) *Rossijskaya shkola: al'ternativa modernizacii sverhu* [Russian School: An Alternative to Modernization from Above]. *Voprosy obrazovaniya* (Educational Issues), 3: 5–54 (in Russian).

Оборин М.С. (2020) Влияние пандемии COVID-19 на образовательный процесс. *Сервис в России и за рубежом*, 14(5): 153–163.

Oborin M.S. (2020) *Vliyanie pandemii COVID-19 na obrazovatel'nyj process* [The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Educational Process]. *Servis v Rossii i za rubezhom* [Service in Russia and Abroad], 14(5): 153–163 (in Russian).

Парабучев А.И. (2005) Учитель в эпоху общественных трансформаций — к автопортрету профессии. *Вопросы образования*, 4: 246–259.

Parabuchev A.I. (2005) *Uchitel' v epohu obshchestvennyh transformacij — k avtoportretu professii* [Teacher in the Era of Social Transformations — Towards a Self-Portrait of the Profession]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Issues], 4: 246–259 (in Russian).

Парсонс Т. (1998) *Система современных обществ*. М.: Аспект Пресс.

Parsons T. (1998) *Sistema sovremennyh obshchestv* [The System of Modern Societies]. Moscow: Aspect Press (in Russian).

Петракова А.В., Канонир Т.Н., Куликова А.А., Орел Е.А. (2021) Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19. *Вопросы образования*, 1: 93–1141.

Petrakova A.V., Kanonir T.N., Kulikova A.A., Orel Ye.A. (2021) Osobennosti psikhologicheskogo stressa u uchiteley v usloviyakh distantsionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Features of psychological stress in teachers in the context of distance teaching during the COVID-19 pandemic]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Issues], 1: 93–1141 (in Russian).

Петракова А.В., Канонир Т.Н., Куликова А.А. (2021) Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19. *Вопросы образования*, 1: 93–114.

Petrakova A.V., Kanonir T.N., Kulikova A.A. (2021) Osobennosti psikhologicheskogo stressa u uchitelej v usloviyakh distantsionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Features of psychological stress in teachers in the context of distance teaching during the COVID-19 pandemic]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational issues], 1: 93–114 (in Russian).

Покровский Н.Е. (1999) Прощай, интеллигенция. *На перепутье (Новые Вехи)*. М.: Логос.

Pokrovsky N.E. (1999) *Proshchaj, intelligenciya* [Goodbye, intelligentsia]. In: *Na pereput'e (Novye Vekhi)* [At the crossroads (New Milestones)]. Moscow: Logos (in Russian).

Попов Д.С., Стрельникова А.В., Григорьева Е.А. (2022) Цифровизация российской средней школы: отдача и факторы риска. *Мир России*, 31(2): 26–502.

Popov D.S., Strelnikova A.V., Grigorieva E.A. (2022) *Cifrovizaciya rossijskoj srednej shkoly: otдача i faktory riska* [Digitalization of Russian secondary school: returns and risk factors]. *Mir Rossii* [Universe of Russia], 31(2): 26–502 (in Russian).

Попов Д.С., Стрельникова А.В., Григорьева Е.А. (2023) Учителя в условиях «кризисной цифровизации»: на пороге «нового луддизма»? *Социологический журнал*, 1: 55–771.

Popov D.S., Strelnikova A.V., Grigorieva E.A. (2023) *Uchitelya v usloviyakh «krizisnoj cifrovizacii»: na poroge «novogo luddizma»? [Teachers in the context of “crisis digitalization”: on the threshold of a “new Luddism”?]. *Sociologicheskij zhurnal* [Sociological journal], 1: 55–771 (in Russian).*

Хагуров Т.А., Остапенко А.А. (2014) Реформа образования глазами учителей и преподавателей. *Социологические исследования*, 11: 103–1073.

Khagurov T.A., Ostapenko A.A. (2014) *Reforma obrazovaniyami glazami uchitelej i prepodavatelej* [Education reform through the eyes of teachers and lecturers]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* (Sociological research), 11: 103–1073 (in Russian).

Agasisti T., Gil-Izquierdo M., Won Han S. (2020) ICT use at home for school-related tasks: what is the effect on a student's achievement? Empirical evidence from OECD PISA data. *Education Economics*, 28(6): 601–620.

Akkermans J., Richardson J., Kraimer M.L. (2020) The Covid-19 crisis as a career shock: Implications for careers and vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 119, Article 103434.

Arnup J., Bowles T. (2016) Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3): 229–244.

Beltman S., Mansfield C., Price A. (2011) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3): 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>.

Biagi F., Loi M. (2013) Measuring ICT Use and Learning Outcomes: evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education*, 48(1): 28–42.

Collie R.J. et al. (2020) Adaptability among science teachers in schools: A multi-nation examination of its role in school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 95, Article 103434.

Collie R.J., Martin A.J. (2016) Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1): 27–39.

Durkheim E. (1958) *Professional Ethics and Civic Morals*. Bristol: Burleigh Press.

Gu Q., Day C. (2013) Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1): 22–44.

Mayer K. (2003) The sociology of the life course and lifespan psychology: diverging or converging pathways. In: Staudinger U.M., Lindenberger U. (eds.) *Understanding human development: dialogues with lifespan psychology*. New York: Springer: 463–483.

Parsons S.A. et al. (2011) The case for adaptability as an aspect of reading teacher effectiveness. *Voices from the Middle*, 19(1): 19–23.

Pettersson F. (2021) Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. *Education and Information Technologies*, 26: 187–204.

SUSTAINABILITY OF THE HIGH SCHOOL TEACHING PROFESSION IN RUSSIA: CASE STUDY AMID THE COVID-19 PANDEMIC

Dmitry Popov (dmtrppv@gmail.com),
Ekaterina Grigoryeva (yreewda@gmail.com),
Daria Shestakova (shestakova.darya@mail.ru)

Institute of Sociology of the FCTAS RAS, Moscow, Russia

Citation: Popov D., Grigoryeva E., Shestakova D. (2024) Faktory ustoychivosti professii uchitelya v period transformatsiy na fone pandemii COVID-19 [Sustainability of the high school teaching profession in Russia: case study amid the COVID-19 pandemic]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 27(3): 196–215 (in Russian). <https://doi.org/10.31119/jssa.2024.27.3.7>. EDN: ICOCWO

Abstract. Embedded in Russian social reality school teacher profession has been demonstrating its crisis condition throughout the post-Soviet decades. In Russian research papers the problems of aging of the teacher corps, low competence, low economic returns from labor, and declining professional prestige were described among other things (e.g. the COVID-19 epidemic has become a significant challenge for schools and the teaching profession). However, against this background, we observe relative stability of the teacher profession in the country. This situation requires to hypothesize that there are factors and causes which allow to overcome crisis both at individual and institutional levels. This study is based on a long-term series of interviews with teachers conducted during the so-called “emergency learning”, throughout the years of coronavirus widespread. The article shows that the ethical core of the teaching profession in Russia ensured stability of the profession during the years of transit from Soviet to post-Soviet society. However, in COVID-19 years this professional ethos, which dates back to the ideas of the Enlightenment, has been in a state of visible erosion. Teachers, especially those of younger generations, were forced to look for new professional landmarks and new substance of professional ethos. Sustainability of the modern teaching profession in Russia, including the efficiency of its reproduction, depends on the success or failure of the ethos change and transition. The contours of the new ethos, which is dependent today on technological change, are formed by the ideas of lability rather than rigidity, stability comes from productivity, adaptability and reaction speed.

Keywords: the teaching profession, ethos of the teaching profession, professional sustainability, life-course sociology, digitalization, high school tech transformation.