

СОЦИОЛОГИЯ ПРОФЕССИЙ И ЗАНЯТОСТИ

ИДЕНТИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ: ВЫБОР ПРОФЕССИИ И АДАПТАЦИЯ К ШКОЛЕ

*Баранова Влада Вячеславовна**,
Маслинский Кирилл Александрович

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Санкт-Петербург, Россия

Цитирование: Баранова В.В., Маслинский К.А. (2017) Идентичность учителей: выбор профессии и адаптация к школе. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 20(2): 104–118.

Аннотация. Несмотря на внимание исследователей к учительскому сообществу, профессиональная идентичность этой группы остается малоизученной. В данной статье профессиональная идентичность учителей рассматривается сквозь призму рассказов о поворотных моментах профессиональной биографии: выбора профессии, адаптации к школе, опыта (временного) прекращения работы в школе и обсуждения коллег, подходящих или не подходящих для работы в школе. Данные включают 49 интервью, собранных у учителей-предметников из школ разного статуса (общеобразовательных, с углубленным преподаванием предмета и гимназий), случайно выбранных в Василеостровском и Невском районах Санкт-Петербурга. Исследования показывают, что респонденты выстраивают последовательный нарратив о выборе профессии, интерпретируя те или иные события (например, игры в школу в детстве) как определяющие будущую профессию. Рассказ о собственном учителе как образце отражает педагогические установки респондента. Принятие учительской идентичности во многом зависит от взаимодействия с коллективом, которому респонденты придают чрезвычайно большое значение. Данное исследование показывает, что ключевым моментом для оценки адаптации учителя к школе как для внешних наблюдателей, так и для самого учителя служит дисциплинарный код. Смена профессии оценивается как естественная для некоторых учителей, не справляющихся с поддержанием дисциплины. Интересной особенностью российских учителей является сравнение ими своей профессии с малоквалифицированным трудом: как реальный опыт работы вне школы, так и альтернативы, рассматриваемые учителем, не предполагают использования полученного образования.

Ключевые слова: школа, учителя, профессиональная группа, профессиональная идентичность, дисциплина

Понятие профессионализма применительно к учителям неоднозначно, и среди исследователей и практиков нет консенсуса в данном вопросе

* Автор для связи. E-mail: vbaranova@hse.ru

(Hargreaves, Goodson 1996: 4). Особенности профессионального сообщества учителей можно раскрыть, с одной стороны, рассматривая *свойства* большинства представителей группы, и, с другой, анализируя *идентичность группы*.

Анализ социодемографических характеристик представителей профессии показывает характерные черты представителей профессиональной группы, которые тесно связаны с общими практиками и нормами габитуса. Обобщая результаты количественных исследований учителей в США, Р. Стробхаар и М. Готфрид отмечают преобладание среди преподавателей белых и женщин; с точки зрения образовательных достижений учителей показано, что студенты с высоким баллом, сильной математической или естественнонаучной подготовкой и выпускники престижных школ избегают профессии учителя (Straubhaar, Gottfried 2014: 2–3; см. также Guarino et al. 2006). Таким образом, черты «типичного учителя» можно описать методом от противного. Второй подход предполагает внимание к идентичности представителей профессиональной группы и к процессу формирования разделяемых ими ценностей. Для понимания идентичности учителей важна связь представлений о профессии с действиями педагога (Alsup 2006: 90; Beijgaard et al. 2013). Большинство исследователей отмечают, что профессиональная идентичность учителей зависит от *контекста* и самого *индивида*, а также предполагает *продолжающийся процесс* переосмысления опыта (Beauchamp, Thomas 2009; Beijgaard et al. 2013; Avraamidou 2014). Процессуальный характер идентичности и влияние индивидуальных биографических обстоятельств типично для различных типов идентичности, тогда как контекст нуждается в уточнении. Одним из наиболее значимых факторов контекстного проявления идентичности оказывается школьная культура: учителя, работающие в настроенных на сотрудничество коллективах, демонстрируют позитивное отношение к работе (Flores, Day 2006: 206). Таким образом, на вовлеченность учителя в работу и его эффективность влияют не только отношения с учениками, но и настроения коллег.

Количественное исследование показывает высокую однородность педербургских учителей по демографическим характеристикам, культурным предпочтениям и практикам, а также по ряду значимых установок, касающихся отношения к ученикам, приверженности к учительской профессии, профессиональной действенности (Иванюшина, Александров 2016). Эти данные в целом согласуются с результатами продолжающегося мониторинга образования НИУ ВШЭ, который, однако, дополнительно отражает преобладание учителей высшей квалификационной категории в школах повышенного статуса (Рощина, Филиппова 2012; Косарецкий и др. 2015). Не останавливаясь сейчас на свойствах учителей, мы рассмотрим профессиональную идентичность — то, как учителя воспринимают себя и других

представителей профессионального сообщества, что общего они видят в учителях и что, с их точки зрения, выделяет учителей на фоне представителей других профессий.

Статья построена на материалах интервью (N=49) с учителями с разным стажем работы в школах разного статуса (общеобразовательные, школы с углубленным изучением какого-либо предмета и гимназии) Василеостровского (один из центральных районов, выбрано 18 школ) и Невского (одного из крупных спальных районов, 6 школ) районов Санкт-Петербурга, а также в одной математической гимназии для старших классов общегородского набора. Дополнительно в каждой школе проводили интервью с директором или завучем о составе педагогов, проблемах школы и др. Данные были собраны в рамках проекта по изучению учителей, предполагавшего как качественные, так и количественные методы.

Предварительный анализ интервью и открытое кодирование позволили выделить значимые для профессиональной идентичности моменты, в которых респондент интерпретирует те или иные ситуации из собственного опыта или опыта коллег с точки зрения соответствия понятию «учитель». Для дальнейшего анализа были выбраны несколько диагностических ситуаций, в которых проявляется идентичность, — *выбор профессии, адаптация к школе и решение об оставлении профессии* на примере собственной или чужой профессиональной биографии. Описываемые респондентом сценарии возможной карьеры вне школы и мотивов прихода в школу интерпретировались в контексте сведений об образовании и карьере учителя и статусе школы, известных по данным ЕГЭ и интервью с администрацией школы.

Нужно отметить, что, хотя в фокусе внимания будет идентичность учителей, данное исследование дает возможность более глубокого понимания механизмов принятия решений об уходе из профессии или продолжении работы. Поворотные моменты в карьере учителя достаточно хорошо изучены количественными методами: существует значительное число исследований, посвященных как началу работы в школе (Cochran-Smith et al. 2012), так и факторам, способствующим уходу из профессии (Ingersoll 2001; Guarino et al. 2006; Cho, Lewis 2012 и др.). Однако работ, рассматривающих уход из профессии в контексте жизненных траекторий учителей на материалах интервью (Hargreaves, Goodson 1996), сравнительно мало, особенно применительно к российскому контексту, поэтому дополнительно будут рассмотрены представления петербургских учителей об альтернативных вариантах трудоустройства.

Приход в профессию

Рассмотрим мотивы, встречавшиеся в интервью в контексте выбора профессии. Учитель — одна из профессий (наряду, например, с профессией вра-

ча), хорошо осознаваемых детьми уже на ранних этапах социализации. В контексте обсуждения профессии респонденты упоминали о примерке социальной роли во время *игры в школу* с подругами или младшими братьями и сестрами.* Другое «проявление» будущей профессии — работа вожатым в детских лагерях, помощь при проведении олимпиад по математике и другие виды волонтерской или оплачиваемой работы подростков и студентов с детьми:

И: Вы сказали, что Вы сразу знали, что Вы будете учителем. Это как-то с детства Вы решили?

Р: Нет, просто я с 19 лет работала вожатой в лагерях, и я смен 5 отработала вожатой. То есть мне изначально нравилась эта работа с детьми, я знала, что я могу это (ж., ок. 25 лет, учитель русского языка и литературы, школа 333 Невского района).

Достаточно часто респонденты упоминают, что решили быть учителями, как только пришли в первый класс, и ориентировались на своих педагогов**. Многие учителя отмечали стремление походить на педагогов из своего детства: как сказала одна респондентка, *сначала влюбляемся в своего учителя, хотим на него быть похожими* (ж., ок. 50 лет, учитель начальных классов, Василеостровский район). Ориентация на образцы влияет как на выбор педагогической профессии в целом, так и на предмет преподавания: *«Ну, как пример, у меня просто был преподаватель по французскому очень хороший, и вот, я решила, что я буду тоже, как она, учить — но это я еще когда была совсем в начальной школе, я сказала тоже: все, буду учителем французского»* (ж., ок. 30 лет, учитель иностранного языка, Василеостровский район).

Особенно интересны случаи, когда респонденты отмечали воспроизводство габитуса под влиянием любимого учителя:

И.: Самый, наверное, главный вопрос: почему Вы стали учителем?

Р: Ой, я не знаю, я, наверное... с детства это мечта моя. Я всегда вот, я всегда себя помню с детства, с начальной школы. Помню первого учителя,

* Влияние детских впечатлений не стоит, впрочем, переоценивать: *быть учителем* — одно из распространенных детских желаний, довольно редко реализуемое потом на практике: «Многие видели себя среди учителей или воспитателей, а работают в этой сфере лишь 4 %» (Ярская-Смирнова, Романов 2012: 10).

** Нужно отметить, что воспоминания о собственном школьном опыте респондента влияют и на решение о приходе в школу: например, чернокожие студенты отказывались от мысли стать учителями под влиянием своего негативного школьного опыта (Straubhaar, Gottfried 2014: 3 со ссылкой на исследование Gordon 1994), однако в силу специфики отбора наших респондентов невозможно судить о причинах, побудивших людей отказаться от профессии учителя.

вот у меня всегда, я всегда на нее смотрела, я всегда, наверное, восхищалась больше всего. И вот у меня, наверное, вот это все заложилось, я очень хотела с детства быть учителем.

И: А что Вас восхищало в Вашей учительнице?

Р: Ну вот как она... вот ее манера, я за ней наблюдала, как она одевалась, мне нравилось, как она проводила уроки. Вот мне нравилось, как она вообще вот... ходит по классу — вот мне вот это нравилось само. Ну, как ребенок, я вот вспоминаю, мне вот нравилось. И я мечтала, что и я вот так буду ходить по классу, мне нравилось учить детей, вот как она учит, как она... Наверное, вот это. Может, первый учитель вот так вложил в меня вот эту любовь (ж., 40 лет, учитель химии, школа 340 Невского района, родилась и училась в Белгороде).

Респондент отмечает значимые признаки учительницы — манера одеваться, хождение по классу (в отличие от неподвижно сидящих детей). Ориентация на детские впечатления, воспоминания о своем опыте «по другую сторону баррикад» — естественный и важный механизм профессиональной социализации учителя. В интервью прослеживается соответствие учителя-образца и принципиальных для профессиональной идентичности респондента пунктов, хотя сами образцы могут быть различными. Один респондент привел в пример повлиявшего на него завуча и преподавателя географии: *«Там женщина-стержень. Такая: только пискнешь, и все. Такая женщина»* (м., ок. 23 лет, учитель физкультуры, Невский район). В его описании ключевых моментов в профессии отражаются именно аспекты, связанные с дисциплиной и отношениями между учителем и учениками: *«Дети должны, во-первых, уважать старших, это раз. Самое главное. И все, в принципе. Сейчас законы, ребенка нельзя вообще. Тронешь его: “Он, — скажет, — меня ударил”. Погладишь по головке — он скажет: “Подзатыльника дал”. Отношения просто нужно выстраивать между учениками и учителями. Да и плюс это, правительство, так всё, законы создали, вот по ним и надо жить, что делать»* (м., ок. 23 лет, учитель физкультуры, Невский район).

Другой респондент описывает повлиявшую на выбор профессии учительницу литературы: *«Она не заставляла учеников читать, но смогла привить любовь к литературе. У меня русский язык и литература в старших классах — символ чего-то солнечного, самого лучшего, что может быть в жизни. Эта учительница разговаривала с детьми по душам, это тоже оказало влияние»* (ж., ок. 50 лет, учитель русского языка и литературы, Невский район).

В дальнейшем при обсуждении собственного педагогического опыта респондент постоянно подчеркивает эти же два момента — положительные эмоции (*«с этого момента я поняла, что я счастливый человек»*, *«я счаст-*

лива») и общение с учениками (детям нужны «разговоры по душам», «мне интересны дети», «чем старше дети, тем мне с ними интереснее»).

Некоторые учителя отмечали выбор *семейной* профессии. Подобные оценки указывают на стремление прочертить прямую линию профессионального пути, и из обсуждения поворотных моментов видно, как из перспективы настоящего респондент «выбирает» правильную возможность. Например, учительница отмечает, что «*стать учителем было предопределено с детства, так как предки по линии мамы были священники и учителя*» (ж., ок. 50 лет, учитель русского языка и литературы, Невский район). Хотя выбор профессии описан как «предопределенный» и безальтернативный, на заднем плане присутствуют и другие возможности — при поступлении в вуз респондентка рассматривала также ветеринарный институт (но «отговорили родственники»), и, рассказывая о конфликте, из-за которого чуть не оставила работу в школе, отмечает, что ветеринарным врачом тоже была бы неплохим. И наоборот, педагогическая деятельность иногда описывается как запасной вариант, если возникли сложности в реализации других профессиональных возможностей (например, одна из респонденток не прошла комиссию для стюардесс, из-за болезни пришлось оставить хореографию).

Адаптация

Исследования показывают, что наибольшее влияние на представления учителя имеет социализация в первые годы работы в школе (Hardy 2012: 120) во взаимодействии с коллегами и корпоративной культурой (Flores, Day 2006) и на этом же этапе карьеры (первые 3 года работы) из профессии уходит значительная часть учителей (Cochran-Smith et al. 2012: 858). На решение молодого педагога оставить учительство влияет множество факторов, связанных как с условиями труда и оплаты, так и с возможностями адаптироваться к работе. На адаптацию влияет реакция коллектива на молодого педагога, в ходе которой могут реализоваться различные модели — от наставничества до критики и неприятия.

Одним из важных моментов, влияющих на вхождение в профессиональный коллектив, является соответствие корпоративным стандартам поведения и внешнего вида учителя. Учитель, не вполне вписывающийся в привычные рамки, должен каким-то образом осуществить подгонку габитуса под эти негласные требования. В интервью прослеживаются два момента — требования к одежде и коммуникации в рамках школьной иерархии. Молодые учителя отмечают, что с трудом привыкали к школьному дресс-коду, предполагающему смену свободной студенческой одежды на классические брюки, жакеты и блузки (ж., учитель труда, Невский район). Особенности коммуникации внутри школьного коллектива отмечают как

те, кто благополучно прошел этот этап, так и те, кто сейчас ощущает давление со стороны школьного коллектива: *«Сначала было не очень гладко, так как просто не знала этой формы общения»* (ж., ок. 30 лет, учитель русского языка и литературы, Василеостровский район); *«Если вы пытаетесь сформулировать собственную точку зрения, у вас есть все шансы не проработать на этом месте больше года»* (ж., 22 года, учитель истории и обществознания)*.

В целом учителя придают чрезвычайно большое значение общению с коллегами. Термин *коллектив* используется для объяснения широкого спектра ситуаций и оценки школы. В частности, оценка школы или обсуждение перехода на работу в другую школу почти всегда происходит в терминах *коллектива* (*сложился коллектив/ привыкла к коллективу* и т. д.), а не учеников, родителей, администрации и пр. Другой аспект адаптации связан со спецификой постоянной или необычайно интенсивной коммуникации учителей и учеников. Молодые педагоги часто с трудом воспринимают изменение доли социальной роли «старшего» в бюджете времени: *«Детей очень много, и проводить такое количество времени только с детьми мне тяжело»* (ж., учитель труда, 37 лет, школа 344 Невского района). Учителя отмечают потребность ограничивать долю времени, когда он/ она включены в детский коллектив: *«То есть, и хорошо рядом жить, и плохо, потому что вот это постоянное мелькание детей. Хочется — из школы вышел и хочется отдохнуть от школы, просто отключиться. Не получается, потому что это вообще круглосуточная работа. Потому что я просто физически очень устаю и эмоционально»* (ж., ок. 25 лет, учитель русского языка и литературы, Невский район).

Рассказы об адаптации часто строятся вокруг понятия дисциплины: *«Трудности в первые годы были — да, уроки срывали, в младших классах было очень сложно. В старших классах — без проблем. Но потом научился объяснять материал на хорошем уровне, да и просто — увереннее себя держишь, немножко подавляешь»* (м., 27-28 лет, учитель истории, Невский район).

В приведенном фрагменте обращает на себя внимание формулировка успешного поведения: требуются не какие-то конкретные действия учителя, а самопрезентация (*себя держишь*) и волевая интенция (*подавляешь*). В учительском сообществе данное свойство обозначается формулой «(не) держать дисциплину», часто используемой для оценки работы молодых педагогов. Дисциплинарный код учителя усваивают в первые годы работы, и он чрезвычайно важен для профессиональной идентичности учителей.

* Данная цитата из коллекции интервью с молодыми учителями магистрантки НИУ ВШЭ Е.В. Зборщик.

Чужие в школе

Описание не совсем подходящих или временных участников коллектива всегда предполагает позицию наблюдателя — учителя, который сформировался как профессионал и постоянно работает в школе, вокруг которого временные в профессии люди *мелькали как метеоры* (ж., пенсионерка, учитель математики, Василеостровский район).

Несоответствие профессии описывается как несовпадение габитусов. Ярко выраженные субкультурные черты или акцентированное гендерное поведение не обязательно оцениваются отрицательно (или, по крайней мере, не всеми педагогами), но достаточно часто рассматриваются как девиация, нарушение негласного визуального и поведенческого кода учителя: *«Он [уволившийся учитель биологии] всего год продержался, молодой парень, “рокер” мы его называли, он ходил в черной повязке, в черной куртке, и чего-то он детям объяснял такое веселое про волосяные покровы. Для детей это, конечно, интересный учитель, он в группе рок играл. Какой у него может быть образ жизни, в отличие от теток, которые 30 лет в школе сидят и больше ничего не видят?! Наверняка, он что-то другое видел»* (ж., 50 лет, учитель музыки, школа с углубленным изучением английского языка).

Иная профессия и опыт интерпретируются по-разному в зависимости от развития карьеры индивида: *«Люди из малого бизнеса, не работавшие в школе — как сложатся обстоятельства. С такими примерами мы сталкивались, и они не задерживались, уходили... Хотя вот у нас работает учительница по черчению — она технарь, окончила технический вуз — техническое черчение ведет, как ас. Дети черчение знают, и, кто уходит в технический вуз, ей все благодарны. 8-й, 9-й, 10 класс — и у нее нормально с дисциплиной. Вот она сложилась как учитель. А вот кто работал в бизнесе — был учитель ИЗО, он окончил университет Герцена, а работал в печати книг. Пришел, год проработал, кое-как протянул и все равно ушел куда-то в бизнес»* (ж., 64 года, учитель биологии, Невский район).

Социализация в какой-то другой профессиональной среде заведомо оценивается учителями как препятствие для работы в школе, которое обязательно будет упомянуто в качестве объяснения ухода постфактум (*работал в бизнесе*), однако непрофильное образование в случае оставшегося в школе учителя не препятствует соответствию профессии (*сложилась как учитель*); отметим, что индикатором адаптации служит дисциплина. В целом траектория карьерного продвижения коллеги (время работы в школе, откуда и куда приходит) служат основанием для суждения о профессиональной идентичности.

Другой интересный аспект — рефлексии некоторых педагогов, не готовых принять профессиональную идентичность учителя: *«Я никогда не думал о профессии учителя и сейчас не думаю. Хотя я по факту занимаюсь сейчас*

преподаванием математики больше, чем самой математикой, я бы не сказал, что имею квалификацию учителя, к сожалению. По бумажке я имею квалификацию учителя. Но те вещи, которые должен уметь учитель, я не умею. Ощущаю, что я как бы могу работать в очень конкретной ситуации с очень конкретными какими-то детьми, с очень определенными детьми, желательными, с которыми, которых я сам набирал и отбирал когда-то, вот. Это очень специфичная деятельность, которая не позволяет мне сказать, что я отношусь к касте учителей» (м., 40 лет, учитель геометрии, одна из известных физико-математических школ города).

Для данного респондента его занятость не совпадает с его идентичностью «математика», а не «учителя геометрии» из-за большей приверженности или статуса, однако он указывает на свойство, которого ему не хватает, чтобы быть учителем: умение работать с разными детьми, а не только с математически-одаренными и мотивированными учениками, т.е. дисциплинарные навыки.

Учитель на чужбине

Большинство наших респондентов говорят о том, что не хотели бы менять профессию. Любовь к профессии учителя и к детям, невозможность представить свою жизнь без этого — постоянно упоминаемое разными учителями кредо. Тем интереснее описания опыта ухода из профессии. Временное оставление преподавания обычно связывают с административной работой в образовании, однако в российских условиях чаще представлен опыт иной деятельности: менеджер по обучению клиентов в правовой системе (ж., учитель математики, Невский район), дежурный администратор в гостинице (ж., учитель химии, Невский район), кассир-продавец и др. виды занятости, не связанные с предшествующим образованием. Возможно, с этим связано то, что опыт работы вне школы или даже сама возможность такой работы обычно характеризуются отрицательно. Контекст малоквалифицированного труда («продавец») постоянно использовался в качестве точки отсчета при обсуждении реального опыта работы вне школы (как собственного, так и коллег) или при обсуждении вопросов о том, где еще респондент мог бы / хотел бы работать в принципе.

Учителя подчеркивают престиж своей профессии, однако сравнивают ее с низкостатусными профессиями или малоквалифицированным трудом: *«То есть все-таки... у меня многие спрашивают, вроде же можно найти как бы более оплачиваемую работу, но я им сказала “подскажите, где”. Ну, правда, ну 30 тысяч я сейчас считаю, вполне нормальные, причем у тебя статус, у тебя полдня свободных, ты общаешься с детьми, ты всегда в душе молодой. А стоять за барной стойкой, там или за кассой — это, конечно... Я считаю, общество это по-другому воспринимает ту профессию, и нашу*

все-таки» (ж., учитель начальных классов, по образованию учитель истории и обществознания, Василеостровский район).

Другая причина, по которой работа в другой сфере оценивается негативно, — изменение социальной роли в ситуации рабочей коммуникации. Респондентка поработала полгода в мебельном магазине и вернулась, потому что *«очень раздражали покупатели, молчать не могла — вспылчивая»*. Респондентка отмечает, что *«учителей неохотно берут на работу, с ними тяжело: учителя видят недостатки и не молчат»* (ж., учитель физкультуры, Невский район). Привычка командовать, а не подчиняться, лидирующая и контролирующая роль в коммуникации составляют одну из важных характеристик учителя, которые создают сложности при вхождении в другую профессиональную среду или в коммуникации вне профессии.

Если обратиться к другой стороне идентичности — приписывании каких-то черт группе извне, то окружающие также отмечают лидерство в коммуникации: громкий голос, привычка перебивать других и т. д.; см. *«преподавательский»* голос в числе метафор, связанных со стигматизацией профессии учителя (Щепанская 2010: 137–138). Окружающие склонны интерпретировать какие-то свойства респондента в контексте профессиональных особенностей или негативных стереотипов (например, представления о том, что учителя говорят слишком громко): *«Я, когда прихожу домой, начинаю что-то говорить, мне зять говорит: “Вас, — говорит, — в школе ещё не убили? Как вас терпят дети, что вы так кричите?”»* (ж., ок. 50 лет, учитель физкультуры, Невский район).

Следует отметить, что учительские черты не обязательно связываются со стигмой, но респонденты отмечают, что профессия легко вычисляется, т. е. существуют какие-то общие черты поведения и облика, распознаваемые окружающими: *«Ты куда бы ни пришел, с тобой начинают разговаривать, и первое всегда, что спрашивают: “Вы учитель?”. То есть нас каким-то образом узнают, что мы все-таки учителя... То есть, видимо, разговор, манера вот эта общения, она все равно какой-то осадок откладывает»* (ж., учитель биологии, Василеостровский район).

Педагоги не очень активны на рынке труда, даже если их не все устраивает в текущем статусе; среди учителей предпенсионного возраста мотив *«на что я еще гожусь»* является частым симптомом профессионального выгорания, однако и молодые педагоги сравнительно редко обсуждают другие варианты построения профессиональной карьеры. На дискурсивном уровне агентивность учителя достаточно низкая, в большинстве случаев они используют неагентивные модели вроде *«мало платят»* или *«если хочешь работать — администрация не даст пропасть»* (м., 22 года, среднее педагогическое образование, учитель русского языка и литературы в общеобразо-

вательной школе). Подобное восприятие свойственно, по-видимому, работникам бюджетных учреждений в целом.

Выводы и дискуссия

В данной статье заведомо представлены голоса тех, кто работает в школе и в той или иной мере принимает профессиональную идентичность учителя. Рассказы о выборе и вхождении в профессию и собственном или чужом уходе из школы дают возможность описания идентичности, и, в то же время, сами подобные ситуации являются моментами, когда идентичность проявляется и переформулируется.

Выбор профессии часто связывается с семейным и детским опытом (игры в школу, работа подростков с детьми, ориентация на собственных учителей). Детский опыт массового, преимущественно еще советского образования является одним из механизмов формирования представлений о профессии учителя и идентичности индивида. Описывая повлиявших на них учителей, респонденты воспроизводят стереотипы советского педагога, в первую очередь — строгую *дисциплину* и *увлеченность* профессией. Мы предполагаем, что ориентация на своего учителя отчасти поддерживает консерватизм профессии, приводит к воспроизводству профессиональных паттернов поддержания дисциплины, изложения материала, ожиданий от детей и других важных неформализованных аспектов профессиональной деятельности. В то же время мы видим, что респонденты обращаются к различным образам идеального педагога, и нам кажется в равной мере допустимым как формирование профессиональных установок под влиянием именно того учителя из детства, так и ретроспективное выстраивание в интервью образа идеального учителя из перспективы ценностей собственного педагогического опыта.

Нашим респондентам свойственны консерватизм и ориентация на воспроизводство моделей советской школы, готовность перенимать единые неформальные стили поведения. Если молодые учителя остаются работать в школе, с течением времени они в большей степени приобретают учительскую идентичность.

Описание трудностей адаптации к школе в интервью можно интерпретировать как индикаторы процессов усвоения профессиональных норм. В процессе социализации происходит «впечатывание» в тело стигмы учительского габитуса. Ключевым для оценки приспособления учителя к профессии и для внешних наблюдателей, и для самого учителя служит дисциплинарный код. Допускается и ожидается время на усвоение этого кода у молодых учителей или у только что пришедших в профессию — своеобразный «льготный период», когда им позволяется иметь проблемы с дисциплиной. Для молодых этот период менее определен (от одного до трех

лет), тогда как тем, кто пришел из других профессиональных сфер, фактически нужно уложиться в один год (не уйти после первого года).

Описанная выше адаптация учителя предполагает контроль за коммуникацией и социальную роль старшего, который «немного подавляет» других участников коммуникации. Привычка к дисциплинированию и другим особенностям коммуникации в школе создают, по мнению учителей, сложности при вхождении в другую профессиональную среду. Другие сложности связаны со статусом учителя.

Неожиданным результатом стало то, что учителя указывали опыт работы вне школы или обсуждали альтернативную работу в сфере малоквалифицированного труда, заведомо предполагающего снижение социального статуса учителя. При оценке преимуществ и престижа профессии учителя основанием для сравнения для наших респондентов, особенно для учителей общеобразовательных школ, служат примеры малоквалифицированного труда. Для респондентов характерно фоновое восприятие профессии учителя не как части среднего класса, а как одной из работ на рынке малоквалифицированного труда, даже когда они полемизируют с подобной точкой зрения и отмечают престиж профессии (по сравнению с неквалифицированным трудом).

Благодарности

Статья подготовлена в рамках проекта «Статусные группы, карьерные траектории и идентичности школьных учителей» при поддержке гранта РГНФ 14-03-00582 и дополнительного финансирования Научным фондом НИУ ВШЭ проекта, поддержанного РФФИ, грант 15-09-0269. Мы благодарим коллег по проекту — В.А. Иванюшину и Д.А. Александрова, а также Л.Л. Шпаковскую, внимательно прочитавшую первую версию работы.

Литература

Иванюшина В.А., Александров Д.А. (2016) Существует ли дифференциация учителей в российских школах? *Социологические исследования*, 9: 59–65.

Косарецкий С.Г, Пинская М.А., Мерцалова Т.А., Деркачев П.В., Савельева М.Б. (2015) Политика общеобразовательных учреждений по результатам опроса их руководителей. *Информационный бюллетень*. М.: НИУ ВШЭ.

Рощина Я.М., Филиппова Т.Н. (2012) Учителя и воспитатели на рынке труда: частные и государственные школы и ДОУ в 2006–2011 гг. *Информационный бюллетень*. М.: НИУ ВШЭ.

Щепанская Т.Б. (2010) *Сравнительная этнография профессий: повседневные практики и культурные коды*. (Россия, конец XIX — начало XXI в.). СПб.: Наука.

Ярская-Смирнова Е., Романов П. (2012) Те самые профессии: шкалы престижа и рамки публичности. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. (ред.). *Антропология профессий: границы занятости в эпоху нестабильности*. М.: Вариант: 7–28.

Alsop J. (2006) *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Urbana, IL: NCTE.

Avraamidou L. (2014) Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50, 2: 145–179.

Beauchamp C., Thomas L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 2: 175–189.

Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N. (2013). The Emergence of Research on Teachers' Professional Identity. In: Craig C.J., Meijer P.C. & Broeckmans J. (eds.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*. Emerald: 205–222.

Cho Y.J. & Lewis G.B. (2012). Turnover intention and turnover behavior implications for retaining federal employees. *Review of Public Personnel Administration*, 32 (1), 4–23.

Cochran-Smith M., McQuillan P., Mitchell K, Terrell D.G., Barnatt J., D'Souza L., Jong C., Shakman K., Lam K. and Gleeson A. M. (2012). A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, 20(49): 844–880.

Flores M.A., Day C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 2: 219–232.

Hardy I. (2012). *The Politics of Teacher Professional Development: Policy, Research and Practice*. New York: Routledge.

Hargreaves A., Goodson I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In: Goodson I., Hargreaves A. (eds.). *Teachers' professional lives*. London, Falmer Press: 1–27.

Gordon J. (1994). Why students of color are not entering teaching: Reflections from minority teachers. *Journal of Teacher Education*, 45: 346–353.

Guarino C. M., Santibañez L., Daley G.A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of educational research*, 76: 173–208.

Ingersoll R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38: 499–534.

Sikes P., Measor L., Woods P. (1985). *Teacher Careers: Crises and continuities*. Lewes: Falmer Press.

Straubhaar R., Gottfried M. (2014). Who Joins Teach For America and Why? Insights into the "Typical" Recruit in an Urban School District. *Education and Urban Society*: 1–24.

TEACHERS' IDENTITY: CHOOSING PROFESSION AND ADAPTING TO SCHOOL

*Baranova Vlada**,
Maslinsky Kirill

National Research University Higher School of Economics, Russia

Citation: Baranova V., Maslinsky K. (2017) Identichnost uchiteley: vybor professii i adaptatsiya k shkole [Teachers' identity: choosing profession and adapting to school]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 20(2): 104–118 (in Russian).

Abstract. Despite the attention of researchers to the teaching community, the professional identity of this group remains poorly understood. In this article, the professional identity of teachers is seen through the prism of stories about the turning points of a professional biography: the choice of profession, the adaptation to the school, the experience of (temporary) termination of work and the discussion of teacher's professional characteristics. The empirical data for the study consists of 49 interviews with teachers in schools of different type (18 schools with standard and 21 with advanced curriculum) randomly selected in the Vasileostrovsky and Nevsky districts of St. Petersburg.

The authors show that respondents construct a consistent narrative about the choice of their profession, interpreting certain events as determining the future profession. The story of one's own teacher as a model reflects the respondent's pedagogical attitude. The adoption of a teacher's identity largely depends on the interaction with the team, to which respondents attach great importance. This study shows that the key to assessing the adaptation of the teacher to the school for both external observers and the teacher itself is the disciplinary code. The change of profession is viewed as natural for those teachers who do not cope with maintaining discipline in class. An interesting feature of Russian teachers is their comparison of their profession with low-skilled labor: both the real work experience outside the school and the alternatives considered by the teachers do not imply the use of the education they have.

Keywords: school, teacher identity, professional identity, professional group

Acknowledgements

The article was prepared within the framework of the project "Status Groups, Career Trajectories and Identities of School Teachers" with the support of the Russian Foundation for Humanitarian Research (grant 14-03-00582) and additional funding from the Scientific Fund of the NRU HSE supported by the Russian Foundation for Basic Research (Grant 15-09-0269). We are thankful to our colleagues in the project, V.A. Ivanyushina and D.A. Alexandrov, as well as L.L. Shpakovskaya, who carefully read the first version of the work.

* Corresponding author. E-mail: vbaranova@hse.ru

References

- Alsop J. (2006) *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Urbana, IL: NCTE.
- Avraamidou L. (2014) Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50, 2: 145–179.
- Beauchamp C., Thomas L. (2009) Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 2: 175–189.
- Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N. (2013) The Emergence of Research on Teachers' Professional Identity. In: Craig C.J., Meijer P.C. & Broeckmans J. (eds.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*. Emerald: 205–222.
- Cho Y.J. & Lewis G.B. (2012). Turnover intention and turnover behavior implications for retaining federal employees. *Review of Public Personnel Administration*, 32 (1): 4–23.
- Cochran-Smith M., McQuillan P., Mitchell K, Terrell D.G., Barnatt J., D'Souza L., Jong C., Shakman K., Lam K. and Gleeson A.M. (2012). A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, 20(49): 844–880.
- Flores M.A., Day C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 2: 219–232.
- Hardy I. (2012). *The Politics of Teacher Professional Development: Policy, Research and Practice*. New York: Routledge.
- Hargreaves A., Goodson I. (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In: Goodson I., Hargreaves A. (eds.). *Teachers' professional lives*. London, Falmer Press: 1–27.
- Gordon J. (1994). Why students of color are not entering teaching: Reflections from minority teachers. *Journal of Teacher Education*, 45: 346–353.
- Guarino C. M., Santibañez L., Daley G.A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of educational research*, 76: 173–208.
- Ingersoll R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38: 499–534.
- Ivanyushina V.A., Aleksandrov D.A. (2016). Sushhestvuyet li differentsiatsiya uchiteley v rossiyskikh shkolakh? [Does Differentiation of Teachers Exist in Russian Schools?]. *Sociologicheskiye issledovaniya*, 9: 59–65. (in Russian).
- Jarskaja-Smirnova E., Romanov P. (2012). Te samye professii: shkaly prestizha i ramki publichnosti [Those same professions: Prestige and public awareness.] P.V. Romanov, E.R. Jarskaja-Smirnova (eds.). *Antropologiya professiy: granitsy zanyatosti v epokhu nestabilnosti* [Anthropology of Professions: Border Employment in an Era of Instability]. Moscow: Variant, 2012: 7–28. (in Russian).
- Kosaretskiy S.G, Pinskaya M.A., Mertsalova T.A., Derkachev P.V., Savelyeva M.B. (2015). *Politika obshheobrazovatelnykh uchrezhdeniy po rezul'tatam oprosa ikh rukovoditeley. Informatsionnyy byulleten*. [Politics of General Educational Institutions Represented in a Survey of School Leaders. Informational Bulletin]. Moscow: NRU HSE. (in Russian).
- Roshhina Y.M., Filippova T.N. (2012). *Uchitelya i vospitateli na rynke truda: chastnye i gosudarstvennye shkoly i DOU v 2006–2011 gg. Informatsionnyy byulleten*. [Teachers and Tutors in the Labor Market: Private and State Schools and DOU in 2006–2011. Informational bulletin]. Moscow: NRU HSE. (in Russian).

Shepanskaya T.B. (2010). *Sravnitel'naya etnografiya professiy: povsednevnye praktiki i kulturnye kody. (Rossiya, konets XIX — nachalo XXI v.)* [Comparative ethnography of professions: everyday practices and cultural codes]. St. Petersburg. (in Russian).

Sikes P., Measor L., Woods P. (1985). *Teacher Careers: Crises and continuities*. Lewes: Falmer Press.

Straubhaar R., Gottfried M. (2014). Who Joins Teach for America and Why? Insights into the “Typical” Recruit in an Urban School District. *Education and Urban Society*: 1–24.