

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ: ТРАВМАТИЧЕСКИЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Крокинская Ольга Константиновна
(krokinskaya@mail.ru)

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

Цитирование: Крокинская О.К. Университетские преподаватели в условиях пандемии: травматический социальный опыт дистанционного обучения. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 24(4): 59–89. <https://doi.org/10.31119/jssa.2021.24.4.3>

Аннотация. Дистанционное образование периода пандемии COVID-19 рассматривается с точки зрения перспектив развития образовательных процессов, принявших кризисный опыт локдауна. Этот опыт открывает для изучения не только столкновение традиции и новации, но и обстоятельства одновременного погружения в кризис и преодоления его. Для постановки социологической проблемы применяется понятие травмы социальных изменений П. Штомпки. Представлены результаты социологического проекта «Институциональные и поведенческие аспекты функционирования дистанционного образования в условиях пандемии коронавируса 2020 г.», осуществленного в РГПУ им. А.И. Герцена в Санкт-Петербурге. Среди предметов его исследования — кризисная трансформация профессии университетского педагога и связанные с ней напряжения в системе деятельности вуза. На базе эмпирического исследования описаны профессиональные практики и условия удаленной работы преподавателей, даны характеристики феномена исчезновения границ между рабочим и личным временем педагогов, включая влияние на него особенностей управления в пандемический период. Особое внимание уделено фактору резкого роста нагрузки и ощущений сверхнапряжения — физического, умственного, эмоционального, обозначено явление когнитивного сбоя в ситуации деформированной структуры решения рабочих задач. Проблема качества дистанционного образования рассматривается через оценку эффективности коммуникаций преподавателей со студентами с позиций обеих групп, приводятся мнения профессионалов отрасли о перспективах дистанционных форм в университетском образовании, его приемлемых и неприемлемых масштабах. В качестве фона изучаемых процессов обозначен и измерен методом семантического дифференциала социально-этический климат ситуации. Общим итогом анализа, проведенного в ходе опроса университетских преподавателей, выступает вывод о том, что в экстраординарной ситуации пандемии

дистанционное образование в целом выполнило свои задачи, послужило проверкой новых технологических возможностей для образования и создало предпосылки для закрепления его в структуре образования как одной из базовых технологий.

Ключевые слова: социология образования, дистанционное образование, преподаватели университета, пандемия коронавируса COVID-19.

Постановка проблемы

Постиндустриальное общество радикально меняет традиционные формы профессии университетского преподавателя. Оно добавляет к ним новые виды деятельности — научную, публикационную, консультативную, социализирующую — и подвергает более жесткому административному управлению, чем раньше. Нередко эти трансформации переживаются как принуждение к отказу от классики и традиций профессии. В 2020 г. вследствие резкого и полного перехода на дистанционные формы обучения этот стресс был дополнительно усилен. В течение целого года работы образования в экстремальных обстоятельствах почти тотального дистанционного режима сформировался единственный в своем роде, уникальный, никогда более не имеющий возможности повториться *топохрон* — ситуация такого слияния «места и времени», в которой вынужденно возникли преобразованные этим временем системы и практики. Отличительным свойством создавшейся ситуации стал его шоковый, травматический характер. Под его влиянием не только ситуативно возникли новые формы образовательной деятельности, но и были посеяны семена ее будущих форм, видоизменяющих многие традиции классики.

На острие этого шока находится профессия университетского преподавателя, потому что именно она становится средством соединения традиции и, часто вынужденной, новации, именно в ней создаются условия сохранения, продолжения и развития образования как такового несмотря на непредвиденные изменения. Вот почему дистанционное образование периода пандемии следует рассматривать не только с позиций оценки его качества для данного промежутка времени, как это делалось в 2020 г. в оперативных исследовательских проектах, но и с позиции перспектив развития образовательных процессов будущего, так или иначе воспринявшего кризисный опыт. Представляемая статья предлагает проанализировать этот опыт как уникальный случай очевидного столкновения традиции и новации и увидеть его как способ одновременного погружения в кризис и его преодоления.

Методология

Теоретическая рамка

Пандемическая ситуация еще не стала объектом специальных социологических теорий, и эмпирические данные дают для понимания ситуации больше, чем попытки обобщений (Социология пандемии. Проект Корона-ФОМ 2021; Исследование социальных эффектов пандемии ЦСП Платформа 2020; регулярные опросы ВЦИОМ 2020–2021 гг. и др.). Внезапно и радикально изменившееся состояние социального мира широко освещается в сотнях публикациях разного масштаба и характера. Более того, эти исследования не останавливаются, так как продолжаются и пандемия, и приносимые ею изменения, влияющие на базовые черты и свойства «допандемической реальности». Формируемое этими процессами явление по-прежнему находится в текучем, неясном состоянии, и все же оно должно быть как-то обозначено и вписано в концептуальные рамки, иначе даже первичные описания, лежащие за пределами простейшей фактофиксации, становятся невозможны.

Сегодня пандемическая реальность чаще всего конструируется в науке с помощью таких концептов, как *кризис*, *катастрофа*, *травма*. Наиболее приемлемым для постановки социологической проблемы пандемии, видимо, следует признать концепт травмы как парадигмы, преломляющей наше видение объекта через свою оптику. В этой оптике мы наблюдаем социальный организм, находящийся в *длительной деструкции и дисфункции*. При определенных обстоятельствах он либо возвращается в исходное состояние, либо переходит в измененное состояние, включающее «импланты» произведенных воздействий. Подобным пониманием пользуется автор понятия *социотравма* Петр Штомпка (Штомпка 2001: 7), с применением этого термина назвали свою секцию и доклад на XI Грушинской конференции 2021 г. сотрудники фонда «Общественное мнение» (Коллективная травма пандемии и посттравматический рост 2021). Из более ранних работ, относящихся к парадигме травмы в социологии, можно назвать экстремальную социологию и социологию катастроф — междисциплинарную область, тесно связанную с социальной экологией и социокультурной антропологией, объектом которой являются в том числе стихийные бедствия и эпидемии (Хайкин 2005; Tırnı 2019), ищет место травме в социально-политических процессах Ж.Т. Тощенко (Тощенко 2020), фактически культурную травму как импульс к изменению описывает в своей знаменитой работе «Культура и взрыв» Ю.М. Лотман (Лотман 2000).

В этих подходах социотравма представлена двояко — ситуационно и процессуально. В первом случае — как особая ситуация с уникальными

аутентичными чертами, и тогда к ее концептуализации можно привлечь понятие хронотопа М.М. Бахтина (Бахтин 1975), во втором — как момент бифуркации: сбоя и модификации в текущих процессах, которые ее в себя приняли. Всегда ли это посттравматический рост или может сформироваться какой-то другой вид динамики — дело конкретного случая.

Коль скоро пандемическую реальность можно мыслить как процесс или совокупность процессов и это неизбежно будут процессы социальных изменений, то вокруг уже обозначенного кластера подходов можно возвести и макросоциологическую теоретическую оболочку. В нее войдут теории самоорганизации систем (Луман 1991; Матурана, Варела 2001), в том числе самоорганизации как «спонтанного порядка» (Хайек 2006), идеи «текучей современности» (Бауман 2008), «общества рисков» и рефлексивной модернизации (Бека 2000), институциональной дисфункции (Мертон 1994) и др. Особый интерес представляют теории социокультурного наследования, в которых травма может рассматриваться как триггер эволюционных процессов, идущих на базе мутации норм.

Таким образом, если специальной социологической теории пандемии мы пока еще не имеем, то общесоциологическая макротеоретическая рамка представляется весьма богатой, что дает возможность интерпретировать результаты эмпирических исследовательских данных периода пандемии весьма многообразно.

Уточнение проблемы, определение предмета исследования

С помощью построенной теоретической рамки функционирование систем образования в пандемический период можно рассматривать как социокультурную травму, приведшую к деформации и дисфункции традиционного институционального порядка с последующим складыванием образовательных практик и институциональных структур на основе гибридных — традиционных и инновационных — форм. В соответствии с этой посылкой предметом исследования в статье выступают стрессовые, нетипичные, измененные состояния образовательных практик профессиональной деятельности педагогов университета, их взаимодействий, оценок, ценностей. Индикаторами травматического состояния изучаемого объекта послужат такие свойственные социокультурной травме вообще черты социальных, социокультурных, поведенческих, мировоззренческих, ментальных, эмоциональных состояний, как:

- внезапность, тотальность, радикальность изменений;
- события, определяемые как негативные, дисфункциональные, деструктивные;
- массовая нетипичность ситуации, сбитые ориентиры понимания;

- длительные, непредвиденные трансформации привычной реальности, имеющие непредсказуемый финал;
- изменения в жизненном мире людей, моделях поведения и мышления;
- пространственное, социальное, биофизическое и психофизическое дистанцирование;
- флуктуации солидарности и социальной ответственности;
- глубокие, продолжительные, вредящие эффекты и патологические состояния;
- деструктивные воздействия на организм и здоровье;
- стрессы, страхи, нравственный ущерб;
- терминальные, предельные, панические состояния.

Часть из них может быть описана с помощью материалов опроса, представленного ниже, другая часть выявляется методами работы с текстами самонаблюдений респондентов, и это предмет рассмотрения в другой статье.

Методы

Основные черты пандемической ситуации в образовании уже нашли свое отражение в оперативных масштабных проектах Министерства науки и высшего образования РФ (Уроки стресс-теста 2021), регулярные опросы проводили крупные социологические компании, в оперативном освещении проблем дистанционного высшего образования также были активны сами вузы — ВШЭ, РАНХиГС, СПбГУ, ЮФУ, ЮУрГУ (Шторм первых недель 2020; Волченкова 2020; Реморенко 2021; Савкина 2021; Чернова, Шпаковская 2020). В статье рассматриваются некоторые результаты проекта «Институциональные и поведенческие аспекты функционирования дистанционного образования в условиях пандемии коронавируса 2020 г.», осуществленного в Герценовском педагогическом университете Санкт-Петербурга (РГПУ им. А.И. Герцена). Дистанционное образование рассматривается в нем как социальная ситуация, в которой участвуют несколько групп: преподаватели университета, студенты, школьники и родители школьников.

Сложность проблемы потребовала *комбинирования исследовательских методов* и использования обеих стратегий эмпирического социологического исследования — *количественной* и *качественной*. В рамках количественной стратегии проводилось анкетирование онлайн с рассылкой по электронным адресам (обработка данных в системе SPSS)¹, в рамках

¹ Организация опроса и обработка данных — к.с.н., доц. Н.Н. Немирова и асс. С.С. Чулков.

качественной стратегии — интервью и самонаблюдение. Во всех опросных методиках для всех целевых групп предусматривались сквозные вопросы, позволяющие проводить сравнительный анализ представлений и оценок.

В соответствии с системой гипотез, разработанных в программе исследования, анкета включала разделы об осмыслении пандемии, касалась изменений образа жизни в связи с режимом самоизоляции, но прежде всего она была нацелена на анализ респондентами реальных практик дистанционного образования: изменений в соотношении рабочего времени и отдыха, обеспеченности и владения IT-техникой, оценок форм контроля со стороны университетской администрации, отношения к дистанту с точки зрения преподавателя как работника и как педагога, структуры затрат физического и умственного труда, а также социально-эмоционального климата и психоэмоциональных ресурсов, в том числе когнитивных средств деятельности. Кроме того, предполагались неоднозначность оценки дистанционного образования вообще и его практик в условиях пандемии, в частности допускалось и проверялось влияние фактора нагрузки на оценку этого режима в образовании, и т.д. По всем этим направлениям получена эмпирическая верификация.

Интервью полупроформализованного типа содержало также элементы глубокого свободного нарратива и измерительные процедуры, т.е. формализованные шкалированные вопросы, которые предъявлялись на карточках. Использовались номинативные и порядковые шкалы, одномерные и двухмерные, а также метод семантического дифференциала. В интервью информанты анализировали современное состояние профессии вузовского преподавателя, ее академическую природу и профессиональное самочувствие в условиях принятых практик управления. В настоящей статье представлены результаты анкетного опроса и интервьюирования преподавателей университета. Вынесенное в заголовок статьи обозначение «университетский профессор» будем относить ко всем должностям и статусам академической педагогической профессии современного университета.

Эмпирическая база и выборка

В опросе приняли участие 135 преподавателей, что составляет от численности научно-педагогических работников РГПУ около 9 % (списочный состав на 31 января 2020 г. 1498 чел.). Это сотрудники факультетов и институтов университета, занятые в разных направлениях подготовки — педагогических, социогуманитарных, естественно-научных и точных, в области филологии и иностранных языков, искусства, физкультуры, ОБЖ и т.д. Среди опрошенных 26 % мужчин и 74 % женщин, средний

возраст — 45–46 лет, средний стаж работы — 20 лет. Предшествующим опросом 2019 г. в рамках исследования профессионального самочувствия педагогов охвачено 80 человек, на этапе интервью участвовали 18 человек. Выборка анкетного опроса целевая, потоковая (Рогозин 2021: 34), с обращением к администрации университета за разрешением опроса и к представителям целевой группы для формирования выборки цепочками «снежного кома». Выборка нерепрезентативная, но достаточно представительная для данного кейса, так как включает в себя педагогический персонал одного и того же университета, одной и той же среды, одной и той же профессии. Кроме того, изучаемая ситуация, т.е. дистанционный режим обучения во время карантина, была «одна на всех». Своей однородностью она создавала дополнительные условия для получения достоверных данных. Косвенным свидетельством этому утверждению служит высокий уровень сходства суждений и оценок, полученных от респондентов в нарративах интервью.

Результаты исследования

Некоторые особенности дистанционного образа жизни

Опрос проходил в мае-июне 2020 г., когда уровень неопределенности наступившей ситуации был крайне высоким. Даже современные информационные возможности не принесли нашим респондентам достоверного понимания ситуации. Указали на эту неполноту две трети опрошенных преподавателей — 66 %. И это при том, что они запрашивали и получали информацию из многих источников, официальных и неофициальных (от федерального телевидения — 55 % ответов, из интернета — 73 % ответов). За местными новостями многие обращались к региональному телевидению, обсуждали проблемы с друзьями и родственниками, а также в социальных сетях.

В этой тревожной ситуации оказались акцентированы четыре позиции — опасения за здоровье близких — детей и родственников (86 % ответов), за собственное здоровье (51 %), за состояние экономики страны (47 %), а также здравоохранения и медицины (34 % — доля, которая позже, видимо, возросла). Наибольшим авторитетом пользовались у большинства опрошенных российские и зарубежные специалисты, высокий уровень доверия им (на шкале от высокого до низкого) отметили от четверти до трети респондентов. Практически на этом же уровне доверительный круг составило для них ближайшее окружение — родственники и друзья, а вот представители местных властей и государственной власти, а также участники групп в социальных сетях как источник релевантных

знаний ценились меньше: о высоком доверии к ним говорят 7 и 10 % опрошенных соответственно, недоверие выражено у 30–33 % участников опроса. Подобная структура распределения доверия/недоверия отмечена и в других социологических исследованиях (Макушева, Нестик 2020).

Домашние условия удаленной работы

Жилищные и технические условия у преподавателей нашего университета, как и у многих их коллег в других вузах страны, оказались не всегда пригодными для удаленной работы (НАФИ 2021). Личными рабочими местами в квартире обладают только две трети опрошенных (65 %), на недостаточную скорость домашнего интернета пожаловались еще 30 % участников опроса, и все это существенно влияло на возможность совмещать работу с занятиями детей и других членов семьи, с домашним бытом вообще. Весной 2020 г. это удалось сделать «достаточно легко» лишь примерно пятой части опрошенных (22 %), «более или менее» удалось 56 % опрошенных и «практически не удалось» 23 % участников опроса. Понятно, что эти обстоятельства не могли не сказаться на одобрении или неодобрении дистанционного обучения, их также следует учитывать при дальнейшем расширении практик дистанта в системе образования. Его возможности будут тесно связаны с уровнем материального благополучия педагогического корпуса страны, а также с проблемой социального и имущественного неравенства среди них.

Самоизоляция: слияние рабочего и личного пространства-времени

Удаленная работа в самоизоляции создала антропологически и психологически неординарный феномен — перестали разграничиваться рабочее и личное пространство и время. Описать образ жизни в самоизоляции отдельно от способа работы в ней вряд ли удалось бы вообще.

Первые две недели карантинного кризиса, объявленные «нерабочими», оказались для работников высшего образования чем-то вроде переходного модуля к полномасштабной удаленной работе, позволившего в кратчайшие сроки совершить крутой поворот к принципиально новым формам жизни и работы, преодолеть почти неизбежную масштабную дисфункцию и буквально «перепрыгнуть» через пропасть. Далось это очень непросто и было достигнуто исключительно за счет чувства долга педагогов и глубокого поглощения работой их свободного времени и отдыха. В каком-то смысле стала реальностью философская метафора Ю. Хабермаса о колонизации внешней системой жизненного мира человека, его частной и общественной сферы. Рабочее место теперь было «везде», и работа стала

почти круглосуточной. На вопрос «Чем чаще всего вы занимались во время самоизоляции», опрошенные отвечают — работой:

удаленная работа = обычное время, умноженное на 3 / все время уходит на работу в дистанционном формате / теперь рабочий день не менее 12 часов / готовлю и провожу дистанционные лекции, на это уходит почти все время / создаю задания; загружаю задания; проверяю задания / работаю в два раза больше, чем в условиях локального образования / работаю в усиленном режиме / работаю, но не по обычному графику, а теперь круглосуточно и т.д.

В этом гибридном пространстве работа осуществлялась в своих необходимых, хоть и видоизмененных, формах. Были реализованы практически все виды учебных занятий:

- 60–70 % опрошенных так или иначе вели традиционные занятия — лекции и семинары;
- от 80 до 90 % занимались дистанционной выдачей заданий на самостоятельную работу и их проверкой, проводили другие практические занятия (лабораторные работы, консультации);
- от 40 до 50 % руководили ВКР в бакалавриате и магистратуре, курировали подготовку кандидатских диссертаций;
- практически все были заняты методической работой: заполняли формы электронных учебных курсов в системе MOODLE, осваивали технологии дистанционного и онлайн-образования.

Среди видов выполняемой работы 17 % преподавателей отметили также организационную и научную работу, помощь коллегам в освоении дистанционных технологий, подготовку публикаций, а также те или иные формальные обязанности — так называемую бумажную работу, которая и раньше вызывала у них досаду, а теперь на фоне вновь возникших проблем часто вообще погрязла в стресс:

бесчисленные отчеты о работе / написание очень большого количества отчетов / ведение документации, в т.ч. отчетной / написание РПУД и ФОС / подготовка отчетов / подача служебных записок и т.д.

Последнее также роднит наших респондентов с коллегами из других вузов (Подвойский 2019; Rogozin 2020; Сверхурочная страна 2021). Стоит учесть при этом, что на время пандемии решением министерства вузам была предоставлена большая автономия (Уроки стресс-теста 2021: 9). Это означает, что административное давление шло теперь не с высших этажей

управления, а от структур университета, которые не сумели отказаться от привычных директивных форм.

Особенности управления удаленными формами образования

В период пандемии по всей стране масштабно усилился контроль за образом жизни граждан, что объяснялось необходимостью сдерживать эпидемию и в обществе было воспринято в основном с пониманием. Одновременно обозначилась тенденция к перераспределению административного управления от центра к регионам и от управляющих офисов к индивидуальным исполнителям, работающим удаленно. Причем удаленный способ работы демонстрировал довольно высокую способность к самоорганизации. Эти факты подкрепляют уверенность в эффективности так называемых кризисных методов управления, когда решение проблем сопровождается ослаблением централизованного контроля и делегируется «на места», т.е. приближает регуляцию процессов к локусу их критического проявления. Подобные подходы нередко дают лучший результат, так как способны учитывать большее количество деталей и особенностей протекания ситуации.

Дистанционное образование вполне вписалось в эту тенденцию, опираясь на такие привлекательные качества, как *асинхронность* и *распределенная локальность* учебного процесса. Фактически при всех ограничениях именно возможность самоорганизации помогла преподавательскому корпусу системы образования в кратчайшие сроки перестроить свою работу и этим купировать кризис. Тем острее воспринимались педагогическим сообществом попытки жесткого контроля работы (и без того бюрократически заформализованной донельзя) из центральных и линейно-функциональных офисов университета.

Уровень такого контроля за дистанционной работой в период пандемии преподаватели оценили по-разному: 40 % опрошенных — как «достаточный», 30 % — как «избыточный» и еще 27 % затруднились с оценкой по этому параметру. В оценке эффективности контроля мнения опрошенных разошлись примерно в той же пропорции, как и в оценке его достаточности/недостаточности: Считают, что контроль дистанционной работы способствовал качественной работе преподавателей 25 % опрошенных, не способствовал — 52 % опрошенных, и около трети участников опроса затруднились с ответом. При ответе на вопрос «Какое влияние на вашу работу в период резкого перехода на дистанционные формы оказывали требования администрации?» получены следующие ответы:

— были направлены на полезное взаимодействие сотрудников и администрации — 23 % ответов;

- способствовали установлению порядка — 28 %;
- делали работу более удобной — 19 %;
- никакого особого влияния не оказывали — 10%;
- создавали дополнительную неопределенность — 31 %;
- демонстрировали недоверие к сотрудникам и студентам — 33%;
- выглядели как формальность для отчета — 47 %;
- перегружали и без того напряженную работу — 53 %.

Иными словами, доля ответов о негативном влиянии контролирующих воздействий (в среднем 41 % ответов) значительно превышает долю ответов о позитивном и нейтральном влиянии (в среднем 20 % ответов). И это при том что причастность общим проблемам преподаватели как члены университетской корпорации достаточно хорошо понимали: «В основном все старались, но некоторые моменты — полный бред, мешали работать».

Соотношение позитивных и негативных оценок взаимодействия работников с администрацией довольно стабильно присутствует и в других замерах условий дистанционной работы. Например, в оценке предложенной университетом технической помощи: помощь была своевременна и полезна — 42 % ответов, предложена с опозданием и не всегда полезна — 27 % ответов и помощь не оказана — 30 % ответов респондентов.

Технические условия работы

Как и во многих других случаях, известных по исследованиям дистанта, самые высокие позиции и по массовости применения, и по оценке эффективности заняли сервисы видеоконференций ZOOM и Skype. Ими пользовались большинство опрошенных преподавателей (85–99 %). Их эффективность и преподавателями, и студентами оценивается схожим образом: 45–49 % тех и других дают им высокую оценку. Также пользовалась признанием работа с электронной почтой и мессенджерами «ВКонтакте», WhatsApp. В то же время оценка технической базы университета и ее работоспособности, измеренная обычной 5-балльной шкалой, не достигала даже до «удовлетворительной». Вот почему нельзя исключать, что работа из дома, лучше обеспеченная связью и классом технологий, была как минимум удобнее аудиторной. Насколько продуктивнее — другой вопрос.

Дистант с точки зрения преподавателя как работника

Дистанционное образование создает такие формы учебного процесса, которые касаются преподавателей не только как педагогов, но и как работников университета. Это прежде всего возможности создавать множествен-

ные пространства активности, свободно организуемые и монтируемые между собой в разнообразные комплексы. Исследованием выявлено позитивное отношение опрошенных к таким возможностям, как:

- работа из дома — 36 %;
- заочный характер учебного процесса — 23 %;
- отсутствие привязки к расписанию (асинхронная доставка материала) — 19 %;
- работа на нескольких рабочих местах, в других вузах — 7%.

Дополнительно названы *сам процесс, свобода и гибкость*, возможность которых дает фактор асинхронности. Заявляют, что в дистанционном образовании им «ничто не нравится», примерно треть опрошенных.

Проблема качества образования

Как часто бывает, кризисные ситуации не только создают новые проблемы, но и обнаруживают и обостряют старые. Вот и дистанционный формат выявил и подчеркнул некоторые долгоживущие проблемы образования (Абрамов и др. 2020; Гафуров и др. 2020; Реморенко 2021; Тоценко 2020).

Прежде всего это *проблема качества образования* — предмет многолетнего обсуждения, не нашедшего пока удовлетворительных решений. В пандемической ситуации вопрос качества снова зазвучал громко и получил почти безальтернативный ответ: в дистанте качество образования упало. Ответ настолько скорый и почти однозначный, что это требует дополнительного анализа. Чтобы избежать трудно интерпретируемых стереотипов, вопрос о качестве дистанционного образования «напрямую», «в лоб», в нашем исследовании не задавался и ситуация по этому параметру не оценивалась. В этом выборе мы опирались на три соображения.

Первое: для социологических опросов существует *правило компетентности респондента*. Мы можем спрашивать людей только о том, что они реально знают, с чем сталкивались в своих жизненных практиках. В противном случае мы получим лишь пересказ стереотипов, господствующих в массовом сознании. С качеством образования в целом никакой отдельный преподаватель дела не имеет, значит, его мнение об этом не может считаться компетентным. Оценка результатов по своему предмету, даже если допустить, что за 3–4 месяца новых практик можно об этом судить, рискует быть более субъективной, чем обычно, — завышенной или заниженной в зависимости от отношения к дистанционному образованию вообще.

Вторая причина, по которой в инструментарии нашего исследования отсутствует вопрос о качестве образования в дистанционном формате,

это тот факт, что само *понятие качества образования* имеет весьма расплывчатый характер. Оно само давно превратилось в клише, за которым скрывается как общественное, так и профессиональное непонимание того, что же это такое. Хотя иногда кажется, что общественное представление о качестве образования может быть более точным, чем профессиональное, ведь общество (семья, работодатели, да и сами студенты, когда начинают использовать свой образовательный ресурс в каких-то областях деятельности) имеет дело с реальным, интегральным, результатом образования, в то время как преподаватели вузов официально могут ориентироваться в основном на списки компетенций, включенных в Федеральные государственные образовательные стандарты. Вряд ли они возьмутся утверждать, что реальное качество образования измеряется формулами этих компетенций.

И третья причина отказа от оценки качества образования в экстраординарный дистанционный период состоит в том, что его результаты носят отложенный характер и скажутся лишь по прошествии времени.

Вместе с тем кое-что о проблемах с качеством образования дистанционные практики сказать могут. Некоторые косвенные, но при этом более конкретные суждения по этому поводу получены в разных разделах опроса — при выявлении специфики коммуникаций преподавателей со студентами, а также при определении трудностей, прогнозов, стрессов и т.д.

Изменения в характере коммуникаций: педагогическая оценка

Важнейшим критерием приемлемости или неприемлемости, а также эффективности или неэффективности дистанционного образования должны служить его результаты. Поскольку они носят отложенный характер и оценить их объективно в текущих условиях нельзя, эти оценки извлекаются из ежедневных субъективных ощущений продуктивности работы, в частности по признакам содержательного взаимодействия со студентами. Вот почему фактор коммуникации может быть принят как один из критериев косвенной оценки результатов дистанционной формы образования.

Взаимодействие преподавателя и студента в аудитории, а также их внеаудиторное общение — классические традиционные образовательные практики университета. Именно они первыми подверглись существенным изменениям в дистанте, что сделало вопрос об образовательных коммуникациях самым дискуссионным. В литературе по проблемам дистанта многократно зафиксировано убеждение преподавателей о том, что без непосредственного общения со студентами невозможно формирование

и воспитание личности, что обезличивание процесса обучения и крайняя степень «оцифровки» любого общения ведут к разобщению социума, что общение с педагогом, преподавателем, мастером ничем заменить нельзя и т.д. (Чернова, Шпаковская 2020; Рогозин 2020; 2021: 40–41). Подобных мнений придерживаются и студенты. В нашем проекте на вопросы о характере общения в дистанте отвечали и преподаватели, и студенты (табл. 1).

Таблица 1

**Оценка изменений в характере общения между
участниками образовательного процесса
(% от числа опрошенных; преподавателей — 135 чел.,
студентов — 1018 чел.)**

	Преподаватели	Студенты
Общение осталось таким же слабым, каким было офлайн	1	12
Общение осталось таким же достаточно интенсивным, каким было офлайн	25	18
Общение ослабло и тематически сузилось	44	31
Общение стало теснее, насыщеннее, содержательнее	10	7
Трудно определить точно	20	31

Для части респондентов обеих групп изменений в дистанционном общении по сравнению с общением офлайн, на удивление, не произошло: четверть опрошенных преподавателей и треть опрошенных студентов считают его таким же, каким оно было офлайн (26 % ответов преподавателей и 30 % ответов студентов). Правда, для кого-то *таким же слабым* (1 % ответов преподавателей и 12 % ответов студентов), а для кого-то *таким же достаточно интенсивным* (25 % ответов преподавателей и 18 % ответов студентов). На ухудшение коммуникации (*общение ослабло и тематически сузилось*) указали 44 % опрошенных преподавателей и 31 % студентов, на улучшение (*общение стало насыщеннее, содержательнее*) — 10 % преподавателей и 7 % студентов. Затруднились с ответом пятая часть педагогов и треть студентов, что, скорее всего, говорит о недостаточности времени для оценки (2–3 месяца «первого дистанта»). Вместе с тем различие реакций на переход в дистант и несколько более критическая позиция студентов, в том числе по отношению к офлайн-взаимодействию, заметны.

Стоит присмотреться и к той небольшой доле мнений, в которых отмечены позитивные черты дистанционной коммуникации и которые

нравятся преподавателям университета как педагогам. Это микроизменения, но имея в виду их позитивный потенциал, видимо, стоит развивать соответствующие дистанционные формы. Среди позитивных педагогических результатов дистанционных форм работы опрошенные преподаватели назвали:

- вовлеченность в изучение предмета, вообще рост учебной мотивации — 6 %;
- работа в небольших группах с высоким уровнем взаимодействия — 8 %;
- более демократичный стиль общения, позволяющий студентам вести себя на занятии более активно, — 12 %;
- повышение требовательности к процессу образования и преподавателю — 15 %;
- взаимодействие лицом к лицу, возможность диалога, сохранность личностного начала в учебном взаимодействии — 19 %;
- более высокая активность, самостоятельность студентов — 23 %;
- удобство удаленных технологий для координации совместной работы — 31 %;
- желание студентов вернуться в аудитории — 55 %.

Дополнительно среди позитивных возможностей дистанта преподавателями названы *удобство контроля учебного процесса и посещаемости, интерес со стороны тех, кто обычно пренебрегает посещением занятий, а также возможность использовать мультимедиа, которых нет в аудитории*. Студенты со своей стороны подчеркивают, как правило, удобство и коммуникационный комфорт. Тем самым вскрывается большая потребность учащихся в индивидуальных контактах с педагогами, но одновременно встает проблема безграничности такого общения, захватывающего личное время преподавателей — проблема, которую нужно регламентировать независимо от масштабов дистанта в будущем:

практически все преподаватели оперативно связываются с нами, помогают решить возникшие проблемы, отвечают на вопросы / идут нам навстречу, входят в положение и готовы помочь / даже как-то духовно сблизились с преподавателями, ведь им тоже было в этот период не так уж и просто / даже в онлайн формате мы с преподавателями легко можем обсудить отвлеченные темы от учебы, в конце пары или в свободное время / безопасно.

В дискуссиях о дистанционном образовании нередко поднимался вопрос, должны ли сохраняться в нем традиционные формы обучения

(лекции, семинары, живая коммуникация) или им предстоит радикально измениться, если не исчезнуть совсем. Сервисы видеоконференций — Zoom, Skype и другие — явно смягчили проблему, потому что, как отмечали опрошенные, с их помощью оставалась возможность сохранить хотя бы подобие аудиторных занятий, что очевидно является ценностью для системы образования, искажение которой переживается как травма. То есть с точки зрения метода переход на видеоплатформы был неприципиален, даже потоковые лекции на большую аудиторию удавалось проводить, причем при хорошей посещаемости (один из часто отмечаемых факторов). Однако трансформации проявились и здесь. Возникла персонафикация лекционной аудитории и возможность разговаривать лицом к лицу даже при большой численности участников.

Эти обстоятельства убеждают, что общение и взаимодействие в аудитории, «святая святых» университета, при острой необходимости может быть адаптирована к нуждам дистанционного образования. Однако совсем исключать ее из образования было бы критически неверно.

Избегая ситуативно обостренных, излишне эмоциональных, сиюминутных оценок, мы не задавали нашим респондентам вопроса *что им не нравится* в дистанционных формах обучения. Вместо этого респондентам предлагалось проанализировать трудности, с которыми они столкнулись в дистанционном образовании, и опасности, которые оно с собой несет.

Трудности, неудобства, опасности

Любое резкое изменение для устоявшейся традиционной системы травматично (Штомпка 2001). В локдауне искажения, как трещины, пошли по всему пространству рабочего поля профессии преподавателя. Среди основных трудностей опрошенные называли чрезмерную и физиологически недопустимую нагрузку на зрение и опорно-двигательный аппарат, упоминались технические проблемы, работа для отчетности, а не для результата. Однако самыми заметными оказались трудности когнитивного и психоэмоционального характера, создавшие высоко напряженный фон работы. Представляется, что глубинной причиной этих напряжений стало резкое изменение того, что можно назвать «ментальной картой» рабочего и жизненного пространства, его субъективной репрезентацией, когда, образно говоря, можно с закрытыми глазами найти то, что нужно, даже в сложно организованной топографии жизнедеятельности. Иными словами, сбились многие автоматизмы действий, когда-то закрепившие эффективные формы работы и создавшие ее индивидуально организованную «экосистему». Теперь о том многом, что раньше регулировалось

почти на бессознательном уровне, надо было специально думать, держать под контролем, при том что число задач, всплывших на поверхность оперативного решения, значительно возросло.

Резкое разрастание и усложнение кластера задач не описывается словами «больше работы», это принципиально другая ситуация. Ее хорошо объясняет идея лауреата премии Альфреда Нобеля по экономике психолога Даниэля Канемана о когнитивных ресурсах двух систем принятия решений: 1) алгоритмической, полубессознательной, рутинной, не требующей непрерывного контроля, и 2) рациональной, требующей удерживать в фокусе внимания факты и практики, нарушающие привычную модель окружающего мира (Канеман 2014) При резком переходе в дистант между ними произошла значительная перемена пропорций: вынуждена была быстро перестроиться, буквально поменяться местами, вся структура когнитивной нагрузки, преобразовалось, стало мало знакомым все поле обработки необходимой информации. При этом резко возросли энергозатраты мозга, что ощущалось как постоянный стресс (19 % ответов). Основными трудностями для преподавателей университета в этом смысле стали:

- крайняя детализация документов учебного курса, особенно заданий; в письменном виде все надо было объяснять более детально, чем офлайн — 53 %;
- необходимость держать в голове сильно возросший объем информации, работать одновременно в нескольких ее потоках — 41 %;
- освоение новых технологий «с колес», без обучения и практически без помощи со стороны университета — 19 %.

Обрамляется список когнитивно-информационных напряжений популярными позициями от «никаких трудностей не было» до «все это фальсификация».

«Фальсификация», «не нравится», «не подходит», «недопустимо» — за этими эмоциональными оценками лежат подлинные причины отношения к дистанту, которые требуется осознать. Среди них обращают на себя внимание тревожность, страхи, неадекватное применение дистанционных форм и опасность нарушения баланса между традиционными и удаленными формами образования:

- низкое качество результатов дистанционного и онлайн-образования, опасное для страны, общества и мира — 54 %;
- рост эксплуатации труда преподавателей вуза и учителей, принуждение их работать больше за меньшие деньги — 44 %;
- угроза потери рабочих мест преподавателями вуза и учителями, вытеснение их программными средствами обучения — 33 %;

- низкий уровень методической осмысленности дистанционных и онлайн-форм образования — 24 %;
- низкий уровень изученности социальных, психологических и культурных последствий бесконтрольного расширения дистанта — 25 %.

Многие опрошенные отмечали, что эти опасения «справедливы все». И скорее всего, они правы, так как весьма сходные выводы делает большой аналитический доклад НИУ ВШЭ, подготовленный для Министерства науки и высшего образования РФ (Уроки стресс-теста 2021: 42–43).

Фактор нагрузки

В мнениях респондентов, студентов и преподавателей, часто звучит мотив резкого увеличения затрат времени и труда на исполнение учебных обязанностей. Взрывной рост трудозатрат вообще стал квинтэссенцией проблематики дистанта (Волченкова 2020; Савкина 2021; Тощенко 2020; Чернова, Шпаковская 2020; Уроки стресс-теста 2021; Сверхурочная страна 2021; Шторм первых недель 2020; НАФИ 2021). По нашим данным, большая доля опрошенных отмечают высокую и существенную степень роста в таких ресурсах деятельности, как:

- объемы труда как физической занятости — 70 %;
- затраты умственного труда, интеллектуального напряжения — 51 %;
- эмоциональная нагрузка — 59 %.

При этом уменьшаются возможности отдыха, упоминаются случаи стресса и ухудшения здоровья, на что указали 80 % респондентов (35 % — «неоднократно», 45 % — «иногда»).

Рано или поздно беспрецедентный рост педагогической нагрузки наряду с тем, что она и без того непомерно высока, поставит вопрос о трудовых правах работников образования. Потребность в правовом регулировании по поводу дистанта ясно ощущается уже сейчас. Педагогическое сообщество нашего университета высказалось за участие в такой работе инстанций разного уровня, в том числе общественных организаций. Это должны быть:

- 1) эксперты, юристы, специалисты по трудовому праву — 90 %;
- 2) общественные организации вуза, школы, сообщества преподавателей, учителей — 56 %;
- 3) органы управления образованием — 37 %;
- 4) профсоюзы — 56 %;
- 5) академия образования РФ — 28 %;
- 6) родительские сообщества — 16 %.

Что же мешает законодателям вынести законопроект, касающийся буквально каждого гражданина страны, на общественное обсуждение?

В конечном счете — общеполитические установки на снижение доступа граждан к управленческим и государственным решениям.

Промежуточные итоги опыта «первого дистанта»

Трудности, напряжения, сомнения не помешали участникам опроса проделать спокойный анализ самого факта дистанционного образования. Понимая, что для определенных направлений обучения некоторые дистанционные формы достаточно хорошо приспособлены и развиты в мировом масштабе, наши коллеги выделяют следующие основные позиции их пригодности для педагогической отрасли:

- это допустимо и возможно как вспомогательная технология для теоретических курсов — 52 %, а также если требуемый уровень преподавания выше, чем возможности имеющегося состава специалистов — 13 %;
- это требует более гибких форм — сочетания онлайн-образования с обычным, но ни в коем случае не замены одного другим — 56 %;
- это недопустимо и невозможно вообще, потому что общение с педагогом, преподавателем, мастером ничем заменить нельзя — 24 %.

Аргумент о незаменимости общения с преподавателем, педагогом — один из ключевых элементов образования вообще — в создавшихся условиях должен быть дополнительно глубоко изучен на социологическом, антропологическом, социально-психологическом, эмоциональном, когнитивном, синергетическом и других уровнях анализа, т.е. как культурный феномен, испытывающий давление со стороны современных условий.

В этом смысле относительно аудиторных форм занятий в высшем образовании важно понять, что именно академические профессионалы и студенты считают принципиально неизменяемыми «вечными ценностями», а что может войти в постсовременность в модернизированном виде. Что именно ощущается как незаменимое в живом общении и взаимодействии в аудитории? Взаимодействие не только студентов с педагогом (тут мы можем и ошибаться в своей незаменимости и ценности), но и группы внутри себя? Какие элементы познавательной активности включаются дополнительно, когда группа находится в реальном «контейнированном» пространстве, в плотной общности, рождающей коллективную эмпатию, синергию, солидарность и связи, которые потом остаются на всю жизнь?

Социально-этический климат ситуации. Еще до Ковида

Мы переходим к интегральной оценке изучаемой ситуации, которую вслед за П. Штомпкой назвали травмой изменений. В исследовании выяв-

лены обстоятельства, сильно влияющие на состояние профессии и субъективное благополучие в ней педагогов. В числе прочих (условия труда, заработная плата, социальный пакет) обращают на себя внимание обстоятельства социально-этического характера и социальных эмоций. Характеризуя этот круг явлений, опрошенные отвечали на вопрос «Что бы вы отнесли к наиболее важным показателям физических и эмоциональных напряжений в профессии преподавателя вуза?» (табл. 2).

Таблица 2

**Основные факторы стресса, влияющие на профессиональное
самочувствие преподавателей университета
(2019 г., число опрошенных — 80 чел.)**

Факторы	% от числа опрошенных
Угроза попасть под сокращения, не пройти конкурс	64
Профессиональное выгорание	43
Высокий уровень стресса	43
Раздражение	29
Постоянная усталость	29
Снижение эмоционального настроения	21
Чувство конкуренции	14
Трудности совмещения личной жизни и работы	14
Ухудшение самочувствия	7
Конфликты	7

С таким эмоциональным багажом университет приступил к работе в дистанционном режиме. И это только часть заметно депрессивного эмоционального фона ситуации в целом, не зависящая от обстоятельств пандемического кризиса и вхождения в дистант.

Понятно, что резкий и безальтернативный переход к дистанционной работе не мог не вызывать дополнительного эмоционального напряжения, раздражения и неприятия (Рогозин 2021: 32). Согласно нашим данным, выражали непримиримое неприятие дистанта около трети опрошенных, и практически все жили ожиданиями, когда все это закончится и можно будет вернуться к привычным образовательным формам. А когда к привычным формам осенью 2021 г. вернулись, выяснилось, что преподаватели стали использовать возможности онлайн самостоятельно, иногда негласно, по ситуации. Потому что это оказалось удобно, а уже сложившийся опыт исключал многие опасения. Тем самым вновь оправдался так называемый эффект Лапьера — расхождения между умозрительными

установками а priori и реальным поведением, которое диктуется пониманием эффективности. Дело только за тем, чтобы агенты образовательной деятельности имели возможность выйти в субъектный статус и самостоятельно решать, когда и что им делать. Контроль такой деятельности совершенно не исключается, он лишь направляется не на процесс, тормозя его, а на результат.

Модель объемлющей социоэтической ситуации изучаемого периода может быть построена с помощью метода семантического дифференциала — шкалы, составленной из серии бинарных смысловых оппозиций, репрезентирующих континуум оценок «распознавания образов» социальной среды в целом. Шкала включает три группы оценочных оснований (Крокинская 2015):

- психофизические основания или габитус (*смелость — трусость, оптимизм — пессимизм, бесстрашие — страх, бодрость — уныние*);
- этические основания (*честь — бесчестье, мудрость — глупость, благородство — подлость*);
- «онтологические» основания на базе ощущений, порожденных состоянием социальной среды (*открытость — закрытость, уверенность — сомнение, покой — напряжение, доверие — недоверие, надежность — ненадежность*).

На рисунке 1 представлена интегральная характеристика социально-этического климата, свойственная нашей целевой аудитории в ситуации травмы перехода в кризисный режим существования. В ней выделены зоны позитивных, негативных и смешанных («fifty-fifty») ощущений. Приходится признать, что в широком спектре заданных альтернатив доминируют негативные атрибуты, среди которых явно выделяются символы *ненадежности, непонимания, неуверенности, недоверия и напряжения*.

Как же людям удается существовать в такой эмоционально неблагоприятной среде? За счет профессиональных и личностных установок, глубоко укорененных в нашей культуре и до сих пор включающих идеалы призвания и любви к профессии. Они значимо мотивируют представителей этой группы, людей университета, на продолжение работы в профессии и готовность совершенствовать ее в предложенных условиях. Несмотря на всю неоднозначность оценок актуальной ситуации в образовании, как рефлексивно-аналитических, так и эмоциональных, университетские преподаватели всех служебных статусов находят в себе и своем деле такие ресурсы существования, которые обладают потенциалом преодоления стрессовых ситуаций и травмы изменений в целом. На вопрос «Любите ли вы свою профессию, собираетесь ли работать в ней дальше?» участники нашего исследования отвечали безальтернативным «да»:

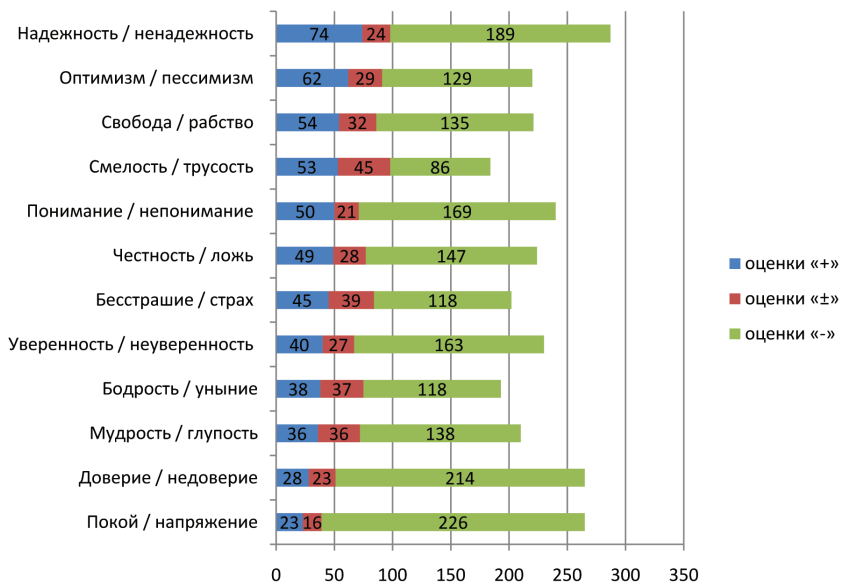


Рис. 1. Социально-этический климат ситуации дистанционного образования
Суммы взвешенных баллов на шкале от «+3» до «-3»

Да, да, да!

Да, собираюсь, профессию люблю, люблю беззаветно. И, между прочим... люблю в сравнении с остальными профессиями (которые знаю, пробовала. — О.К.) ... Потому что действительно у нас островок каких-то непуганых совершенно людей, которые не были, что ли, в других местах, я понять не могу.

Меня вынесут ногами вперед оттуда. Это мое любимое дело, конечно.

Да, люблю, и собираюсь, пока есть возможность, работать дальше.

Я люблю, как это ни пафосно звучит, но правильнее сказать: мне нравится то, чем я занимаюсь. Я бы хотела и дальше продолжать занятие в своей профессии, насколько позволят условия, возраст, здоровье, и так далее. И я хотела бы вовремя уйти из этой профессии. Пока не впасть в маразм, вовремя уйти из этой профессии.

Я люблю свою профессию. Каждый день, когда я сижу в интернете на занятиях, моя дочка спрашивает, люблю ли я свою профессию, я говорю, что да и хочу работать в ней дальше.

Это те же самые люди, которые в интервью сетовали на большую долю бессмысленной, глупой, мусорной, «бумажной» работы. Сетовали именно потому, что любят свою профессию и озабочены ее формально-бюрократическим искажением.

Заключение

О травме дистанционного режима в образовании

Полученные в данном исследовании результаты выявляют травматическое состояние практически по всему полю профессиональной деятельности педагогов вуза. Его отправной точкой послужило внезапное, радикальное и всеобъемлющее нарушение стабильности в протекании всех образовательных процессов и практик, вызванное опасностями пандемии и карантинного режима личной жизни и работы. Начавшееся как чувство неопределенности, тревоги и непредсказуемости, оно потребовало радикальной и очень быстрой, практически мгновенной перестройки всех привычных моделей поведения, а также всех организационных, технологических, педагогических, когнитивных и эмоциональных ресурсов профессии, что вызвало многочисленные напряжения и стрессы. За счет этих стрессов, одновременно фрустрирующих и мобилизующих, была обеспечена непрерывность функционирования университета, а в масштабах страны и всего института образования. В качестве признаков травмы перехода к дистанту исследованием были выявлены следующие факты.

1. Не все преподаватели университета имеют достаточно удобные условия для удаленной работы, как технологические, так и бытовые. Около трети опрошенных их не имеют, и это социальная проблема, а не проблема образования. В случае более масштабного перехода к дистанционным формам она может препятствовать нормальной, эффективной работе педагогического корпуса страны.

2. Поглощение личного времени людей рабочим, их гибридное состояние, отсутствие смены режимов труда и отдыха ведет к эксплуатации труда педагогов и истощению ресурсов психоэмоционального и когнитивного восстановления. В этом отношении, видимо, стоит иметь в виду, что гибриды чаще всего неспособны к естественному существованию и требуют искусственной регуляции, которая, в свою очередь, ведет к давлению на жизненный мир человека и его автономию как социального субъекта.

3. Едва ли не основной особенностью травмы перехода к дистанционной работе в карантинной изоляции является резкий рост всех видов трудозатрат, от сугубо физических до умственных и эмоциональных,

а также деструкция базовых моделей принятия решений для профессиональных задач.

4. Дополнительное напряжение для образовательных практик дистанта создавалось сбоем в текущем администрировании и управлении вузом. Этот сбой, также вполне естественный в сложившейся ситуации, тем не менее, не изменял генеральной линии управления. Она по-прежнему предписывала педагогам дополнительную, далеко не всегда функционально необходимую работу, что уменьшало возможности самоорганизации как эффективного способа существования в экстремальных условиях.

5. Испытали определенное давление профессиональные ценности, ориентированные на университетские традиции аудиторной работы и педагогического взаимодействия.

6. Все ситуативные травмы пандемии наложились на предшествующий эмоционально и этически сниженный депрессивный социальный фон профессии, вызванный несколькими годами бессмысленной, но тоже сверхнапряженной «бумажной работы» в ходе процедур аккредитации. Вместе они создали почти аномическую ситуацию, которая продолжает усугубляться под воздействием новых тенденций в менеджменте, связанных с тотальной цифровизацией и роботизацией высококвалифицированных профессий. Эту проблему данный проект затронул лишь косвенно, но она нуждается в тщательном и глубоком исследовании.

7. Вместе с тем стрессовое состояние профессии включало в себя и средства компенсации деструктивных воздействий травмы. В качестве таковых в материалах проекта отмечены мотивы взаимопомощи, долга перед учениками и любви к профессии, приверженность ее ценностям и убеждениям.

О перспективах дистанционного образования

Дистанционное образование периода пандемии не только послужило естественным экспериментом, тестирующим новые технологические возможности для образования, но и создало предпосылки закрепления его в структуре образовательной деятельности как одной из базовых технологий. Оценивая первый, весенний этап полномасштабного дистанта 2020 г., участники исследования пришли к выводу, что в экстраординарной ситуации пандемии оно в целом выполнило свои задачи. Такое мнение высказали 65 % опрошенных педагогов. Противоположного мнения («не выполнило») придерживаются 11 % респондентов и еще 24 % участников опроса затруднились с ответом. Как всякая радикальная инновация оно обозначило собой факт социокультурной эволюции, зависящей ныне

от суммы социальных действий и решений людей. На макроуровне — от решения законодательных и исполнительных властей, на микроуровне — от принятия людьми их частных решений в широком ареале формальных и неформальных вариаций норм, правил, установок и т.д. Именно от суммы поведенческих стратегий и тактик людей зависит, по какой траектории на самом деле пойдет трансформация современного образования. Но мы увидим это только в ретроспективе.

Литература

Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А., Захарова У.С., Григорьева А.В. (2020) Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора. *Университетское управление: практика и анализ*, 24(2): 59–74.

Бауман З. (2008) *Текущая современность*. СПб.: Питер.

Бахтин М.М. (1975) Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. *Вопросы литературы и эстетики*. М.: Худож. лит.: 234–407.

Бек У. (2000) *Общество риска. На пути к другому модерну*. М.: Прогресс-Традиция.

Волченкова К.Н. (2020) Анализ отношения преподавателей российского вуза к вынужденному дистанту. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 12(4): 88–97.

Гафуров И.Р., Ибрагимов Г.И., Калимуллин А.М., Алишев Т.Б. (2020) Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки. *Высшее образование в России*. 29 (10): 01–112.

Канеман Д. (2014) *Думай медленно... решай быстро*. М.: АСТ.

Крокинская О.К. (2015) «Карты правду говорят...»: когнитивная сила социознательной метафоры. *Десятые Ковалевские чтения. Материалы научно-практической конференции 13–15 ноября 2015 года*. СПб.: Скифия-принт: 1270–1272.

Лотман Ю.М. (2000) Культура и взрыв. Лотман Ю.М. (ред.) *Семиосфера*. СПб.: Питер: 12–149.

Луман Н. (1991) Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества. Винокуров М.М., Филиппов А.Ф. (ред.) *СОЦИО-ЛОГОС: Социология. Антропология. Метафизика. Вып. 1*. М.: Прогресс: 194–218.

Макушева М. О., Нестик Т. А. (2020) Социально-психологические предпосылки и эффекты доверия социальным институтам в условиях пандемии. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 6: 427–447.

Матурана У, Варела Ф. (2001) *Древо познания: биологические корни человеческого понимания*. М.: Прогресс-Традиция.

Мертон Р.К. (1994) Явные и латентные функции. Добренков В.И. (ред.) *Американская социологическая мысль*. М.: МГУ: 379–448.

Ослон А.А. (рук. авт. кол.) (2021) *Социология пандемии. Проект корона-ФОМ*. М.: Институт фонда «Общественное мнение» (инФОМ).

Рогозин Д.М. (2020) Преподаватели российских вузов о развитии онлайн-среды в условиях пандемии. *Мониторинг экономической ситуации в России. Тенденции и вызовы социально-экономического развития*, 14(116) [<https://www.ier.ru/upload/iblock/1a2/5.pdf>]. (дата обращения: 15.06.2021).

Рогозин Д.М. (2021) Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования. *Вопросы образования*, 1: 31–51.

Терентьев Е. А., Захарова У. С. (2020) «Это работает!»: переход на удаленный режим работы и дистанционное обучение в оценках преподавателей российских университетов. *Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. Современная аналитика образования*. М.: НИУ ВШЭ: 67–79.

Хайек Ф.А. (2006) *Право, законодательство и свобода: современное понимание либеральных принципов справедливости и политики*. М.: ИРИСЭН.

Хайкин С. (2005) Экстремальная социология: методология и опыт конкретных исследований в зоне социально-политического и военного конфликта. Хайкин С., Задорин И. (ред.) *Экстремальная социология: исследования с риском для исследователя*. Надым: Ассоциация региональных исследовательских центров (Группа «7/89»), Научно-исследовательский центр «Горизонт-М»: 40–61.

Штомпка П. (2001) Социальное изменение как травма. *Социологические исследования*, 1: 6–16.

Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии (2020) М.: НИУ ВШЭ.

Faisal P., Kisman Z. (2020) Information and Communication Technology Utilization Effectiveness in Distance Education Systems. *International Journal of Engineering Business Management*, 12: 1–9.

George M. (2020) Effective Teaching and Examination Strategies for Undergraduate Learning during COVID-19 School Restrictions. *Journal of Educational Technology Systems*. 49(8): 1–26.

McCabe D., Ciuk S., Gilbert M. (2019) There Is a Crack in Everything?: An Ethnographic Study of Pragmatic Resistance in a Manufacturing Organization. *Human Relations*. 73(7): 953–98.

Tesar M. (2020) Towards a Post-COVID-19 'New Normality'? Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education. *Policy Future in Education*. 18(5): 556–559.

Tirni K. (2019) *Disasters: a sociological approach*. Cambridge, UK; Medford, MA: Polity Press.

Источники

Исследование социальных эффектов пандемии COVID-19 (2020) ЦСП «Платформа». Сводка#8. Детское онлайн-образование. *Платформа. Центр социального проектирования* [<https://pltf.ru/2020/04/24/vypusk-8-detskoe-onlajn-obrazovanie/>] (дата обращения: 15.06.2021).

Коллективная травма пандемии и посттравматический рост (2021). *Программа XI международной Грузинской социологической конференции «2021: Пересборка социального, или насколько дивным будет новый мир?» 17–22 мая 2021 года* [<https://conf.wciom.ru/program/section/?uid=6>] (дата обращения: 16.06.2021).

НАФИ Аналитический центр (2021) *Половина педагогов оказались не готовы к переходу на дистанционное обучение* [<https://nafu.ru/analytics/polovina-pedagogov-okazalis-ne-gotovy-k-perekhodu-na-distantsionnoe-obuchenie/>] (дата обращения: 15.06.2021).

Подвойский Д. (2019) Над пропастью с отчетом. ЦСП «Платформа». *Экспертные позиции* [<https://pltf.ru/2019/03/25/nad-propastju-s-otchetom-o-prodelannoj-rabote-denis-podvojskij/>] (дата обращения: 15.06.2021).

Реморенко И. (2021) Полного возвращения к прежнему образовательному процессу не будет. *К-ФОМ. Интервью 05.02.21* [<https://covid19.fom.ru/post/igor-remorenko-polnogo-vozhrazeniya-k-prezhnemu-obrazovatelnomu-processu-ne-budet>] (дата обращения: 14.06.2021).

Савкина Т. (2021) Онлайн образование — взгляд изнутри. Пандемия глазами преподавателей. *Аргументы недели* [<https://argumenti.ru/opinion/2021/02/708826>] (дата обращения: 15.06.2021).

Сверхурочная страна. Почему в России растет конфликт между работниками и работодателями (2021) *Научно-образовательный портал IQ ВШЭ*. [<https://iq.hse.ru/news/212766346.html>] (дата обращения: 15.06.2021).

Тощенко Ж. (2020) К чему ведет нескончаемая оптимизация образования. Когда стандарты и гранты важнее всего. *Независимая газета*, 27.01.20.

Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее (2021) *Аналитический доклад ВШЭ* [https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf] (дата обращения: 15.06.2021).

Чернова Ж., Шпаковская Л. (2020) Университет перестает быть закрытым и герметичным, онлайн делает его стены более прозрачными». *ФОМ. К-беседы* [<https://covid19.fom.ru/post/zhanna-chernova-i-larisa-shpakovskaya-universitet-perestает-byt-zakryтым-i-germetichnym-onlajn-delaet-ego-steny-bolee-prozrachnymi>] (дата обращения: 15.06.2021)

UNIVERSITY PROFESSORS IN PANDEMIC CONDITIONS: TRAUMATIC SOCIAL EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING

Olga Krokinskaya
(krokinskaya@mail.ru)

The State Russian Pedagogical University named after A.I. Herzen,
Saint Petersburg, Russia

Citation: Krokinskaya O. (2021) Universitetskiye prepodavateli v usloviyakh pandemii: travmaticheskiy sotsial'nyy opyt distantsionnogo obucheniya [University professors in pandemic conditions: traumatic social experience of distance learning]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 24(4): 59–89 (in Russian). <https://doi.org/10.31119/jssa.2021.24.4.3>

Abstract. Distance education of the COVID–19 pandemic period is examined in this article from the perspective of the development of educational processes subjected to the crisis experience of lockdown. This experience opens for study not only the clash of tradition and innovation, but also the circumstances of simultaneous immersion into the crisis and overcoming it. P. Sztompka's notion of trauma of social change is used to set the sociological problem. The article presents the results of the sociological project “Institutional and Behavioral Aspects of Distance Education Functioning in the Context of the COVID-19 Pandemic (2020)”, carried out in Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen in St. Petersburg. Among the subjects of this research are crisis transformation of university teacher profession and related tensions in the system of university activities. The empirical research explores professional practices and conditions of teachers' remote work, the phenomenon of disappearing boundaries between working and personal time of teachers, the effects of management during the pandemic period. Special attention is paid to the factor of abrupt increase in workload and feelings of overstrain — physical, mental, emotional; the phenomenon of cognitive failure in the situation of deformed structure of work tasks is outlined. The problem of distance education quality is considered through the evaluation of the effectiveness of communication between teachers and students from the perspective of both groups, the opinions of professionals about the prospects of distance forms in university education, their acceptable and unacceptable scope. The socio-ethical climate of the situation presented as a background of the processes under study is marked and measured by the method of semantic differential. The general result of the analysis made during the survey of university teachers is the conclusion that in the extraordinary situation of the pandemic distance education as a whole has fulfilled its tasks, that it has served as a test of new technological opportunities for education and created the preconditions for its consolidation in the structure of education as one of the basic technologies.

Keywords: sociology of education, distance education, university teachers, COVID-19 coronavirus pandemic.

References

- Abramov R.N., Gruzdev I.A., Terentev E.A., Zakharova U.S., Grigoryeva A.V. (2020) Universitetskiye prepodavateli i tsifrovizatsiya obrazovaniya: nakanune distantsionnogo fors-mazhora [University Professors and the Digitalization of Education: on the Threshold of Force Majeure Transition to Studying Remotely]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 24(2): 59–74 (in Russian).
- Bakhtin M.M. (1975) Formy vremeni i khronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy poetike [Forms of time and chronotope in the novel. Essays on Historical Poetics]. In: Bakhtin M.M. *Voprosy literatury i estetiki* [Literature and aesthetics]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura: 234–407 (in Russian).
- Bauman Z. (2000) *Tekuchaya sovremennost'* [Liquid Modernity]. St. Petersburg: Peter (in Russian).
- Beck W (2000) *Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu* [Risk Society. On the way to another modernity]. Moscow: Progress-Tradition (in Russian).
- Faisal P., Kisman Z. (2020) Information and Communication Technology Utilization Effectiveness in Distance Education Systems. *International Journal of Engineering Business Management*, 12(2): 1–9.
- Gafurov I.R., Ibragimov H.I., Kalimullin A.M., Alishev T.B. (2020) Transformatsiya obucheniya v vysshey shkole vo vremya pandemii: boleвыye tochki [Transformation of Higher Education During the Pandemic: Pain Points]. *Vysshey obrazovaniye v Rossii* [Higher education in Russia], 29(10): 1–112 (in Russian).
- George M. (2020) Effective Teaching and Examination Strategies for Undergraduate Learning during COVID–19 School Restrictions. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(8): 1–26.
- Hayek F.A. (2006) *Pravo, zakonodatel'stvo i svoboda: Sovremennoye ponimaniye liberal'nykh printsiпов spravedlivosti i politiki* [Law, Legislation and Freedom: A Contemporary Understanding of Liberal Principles of Justice and Politics]. Moscow: IRISEN (in Russian).
- Kahneman D. (2014) *Dumay medlenno... reshay bystro* [Think fast... decide slow]. Moscow: AST (in Russian).
- Khaykin S. (2005) Ekstremal'naya sotsiologiya: metodologiya i opyt konkretnykh issledovaniy v zone sotsial'no-politicheskogo i voyennogo konflikta [Methodology and Experience of Concrete Research in the Zone of Socio-Political and Military Conflict]. In: Khaykin S., Zadorin I. (eds.) *Ekstremal'naya sotsiologiya: issledovaniya s riskom dlya issledovatelya* [Khaikin S., Zadorin I. (ed.) Extreme Sociology: Research at Risk for the Researcher. Nadym: Association of Regional Research Centers (Group "7/89")]. Research Center "Horizon-M": 40–61 (in Russian).
- Krokinskaya O.K. (2015) «Karty pravdu govoryat...»: kognitivnaya sila sotsioeticheskoy metafory [«The Cards Tell the Truth ...»: The Cognitive Power of Socioethical Metaphor]. In: *Desyatyye Kovalevskiyе chteniya. Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii 13–15 noyabrya 2015 goda* [Tenth Kovalevsky readings. Materials of the scientific and practical conference on November 13–15, 2015]. St. Petersburg: Scythia-print: 1270–1272 (in Russian).

Lotman Y.M. (2000) *Kul'tura i vzryv* [Culture and Explosion]. Semiosphere. St. Petersburg: Peter: 12–149 (in Russian).

Luhmann N. (1991) Tautologiya i paradoks v samoopisaniyakh sovremennoogo obshchestva [Tautology and paradox in self-descriptions of modern society]. *SOTSIO-LOGOS: Sotsiologiya. Antropologiya. Metafizika* [SOCIO-LOGOS: Sociology. Anthropology. Metaphysics]. Vol. 1. Moscow: Progress: 194–218 (in Russian).

Makusheva M.O., Nestik T.A. (2020) Sotsial'no-psikhologicheskiye predposylki i efekty doveriya sotsial'nym institutam v usloviyakh pandemii [Socio-Psychological Preconditions and Effects of Trust in Social Institutions in a Pandemic]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskkiye i sotsial'nyye peremeny* [Monitoring Public Opinion: Economic and Social Change], 6: 427–447 (in Russian).

Maturana U., Varela F. (2001) *Drevo poznaniya: Biologicheskkiye korni chelovecheskogo ponimaniya* [The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding]. Moscow: Progress-Traditsiya (in Russian).

McCabe D., Ciuk S., Gilbert M. (2019) 'There Is a Crack in Everything': An Ethnographic Study of Pragmatic Resistance in a Manufacturing Organization. *Human Relations*, 73(7): 953–980.

Merton R.K. (1994) Yavnyye i latentnyye funktsii [Explicit and latent functions]. In: Dobrenkov V.I. (ed.) *Amerikanskaya sotsiologicheskaya mysl'* [American Sociological Thought]. Moscow: Moscow State University: 379–448 (in Russian).

Oslov A.A. (head of the writing team) (2021) *Sotsiologiya pandemii. Proyekt korona-FOM*. [Sociology of a pandemic. Corona-FOM project]. Moscow: Institut Fonda Obshchestvennoye Mneniye (In Russian).

Rogozin D. M. (2021) Predstavleniya prepodavateley vuzov o budushchem distantsionnogo obrazovaniya [The Future of Distance Learning as Perceived by Faculty Members]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 1: 31–51 (in Russian).

Rogozin D.M. (2020) Prepodavateli rossiyskikh vuzov o razvitii onlayn-sredy v usloviyakh pandemii [Teachers of Russian universities on the development of the online environment in the context of a pandemic]. *Monitoring ekonomicheskoy situatsii v Rossii. Tendentsii i vyzovy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya* [Monitoring of the economic situation in Russia. Trends and challenges of socio-economic development], 14(116) [<https://www.iep.ru/upload/iblock/1a2/5.pdf>] (accessed: 15.06.2021) (in Russian).

Shtorm pervykh nedel': kak vyssheye obrazovaniye shagnulo v real'nost' pandemii (2020) [The storm of the first weeks: how higher education stepped into the reality of a pandemic]. Moscow: NRU HSE (in Russian)

Sztompka P. (2001) Sotsial'noye izmeneniye kak travma [Social change as trauma]. *Sotsiologicheskkiye issledovaniya* [Sociological research], 1: 6–16. (in Russian)

Terentev E.A., Zakharova U.S. (2020) "Eto rabotaet!": perekhod na udalenny rezhim raboty i distantsionnoe obuchenie v otsenkakh prepodavateley rossiyskikh universitetov ["It works!": Transition to Remote Working and Distance Learning as Perceived by Russian Faculty Members]. In: *Shtorm pervykh nedel': kak vysshee obrazovanie shagnulo v realnost' pandemii* [First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic], Moscow: HSE: 67–79 (in Russian).

Tesar M. (2020) Towards a Post-COVID-19 'New Normality'? Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education. *Policy Future in Education*, 18(5): 556–559.

Tirni K. (2019) *Disasters: a sociological approach*. Cambridge, UK; Medford, MA: Polity Press.

Volchenkova K.N. (2020) Analiz otnosheniya prepodavateley rossiyskogo vuza k vyzhdennomu distantu [Analysis of the attitude of Russian university teachers to the forced distance]. *Vestnik YUUrGU. Seriya «Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki»* [Bulletin of SUSU. Series "Education. Pedagogical Sciences"], 12(4): 88–97 (in Russian).