

## Лекция 5. Учителя как социально-профессиональная группа

### План.

1. Социальные проблемы осуществления педагогической деятельности.
2. Противоречия в профессиональной культуре учительства.
3. Социальные предпосылки проблем профессионально-личностного развития учителей.
4. Социология в образовании будущих педагогов.

Учителя — социально-профессиональная группа в современном обществе, которой принадлежит ведущая роль в системе образования. Изучение учительства стало одной из традиционных тем в социологии образования, ведь именно с ним связаны многие проблемы современной школы: низкий престиж учителя, трудности создания и поддержания духа творчества и сотрудничества в школе, низкая закрепляемость учителей в школе, «размытость» профессиональной культуры. В отечественной литературе есть серия работ, выполненных с позиции социологии, образовательной психологии или педагогики с привлечением материалов социологических исследований. Здесь мы остановимся на тех вопросах, освещение которых помогает раскрыть общие социальные проблемы школьного образования.

С позиции предмета социологии образования проблематика учительства вписывается в представление об образовании как социальной системе, в которой выделяется совокупность взаимодействующих социально-образовательных общностей. Наиболее полное раскрытие всей этой совокупности — важная предпосылка целостного исследования системы образования и, одновременно, условие более точного понимания комплекса социальных проблем учительства. Без понимания объективного характера социального и профессионального статуса учительства, особенностей его взаимодействий с другими субъектами образовательной сферы невозможно убедительно сформулировать программу социального развития этой группы и, в частности, ее профессиональной подготовки. Поэтому современное состояние социологического изучения учительства следует признать ограниченным.

И, тем не менее, социология образования позволяет выработать ряд важных положений, характеризующих учительство. Социологический анализ раскрывает закономерный характер многих проблем современной системы школьного образования и особенностей учительства как социальной группы.

Одно из главных положений состоит в том, что Учитель оказывается в пересечении ряда социальных противоречий и не может своими силами преодолеть их влияние.

Ведущим противоречием, отражающимся на профессиональной деятельности учительства, по-видимому, является уже отмеченное выше комплексное противоречие между тремя детерминантами: институциональными функциями образования, совокупностью социальных заказов к системе образования, публичными задачами учреждений формального образования (в данном случае — задачами школы). Это противоречие, имеющее глубокие социально-исторические корни, обостряется в связи с ускорением процессов социальной дифференциации и дезинтеграции, значительным организационным усложнением системы образования.

Противоречия между системами формального и неформального образования. Первая в лице учреждений, сосредоточенных на выполнении задач общего и профессионального образования, по-видимому, не имеет перевеса над второй (социализация в семье, церкви, трудовых коллективах, посредством СМИ, на «улице», и др.) ни в физическом объеме времени воздействия на учащихся, ни в его разнообразии и интенсивности.

Сама система формального образования в определенном смысле испытывает недостаток системности, что выражается в эрозии целеполагания и моделей профессиональной деятельности. А неотчетливый характер профессиональной отдачи учительства (критерии эффективности образования всегда отложены во времени, трактуются по социальному заказу) часто приводит к тому, что в общественном мнении именно на учительство как социальную группу возлагается главная ответственность за неудовлетворительные итоги социализации молодежи.

Противоречие между массовым характером учительской профессии и организации образовательного процесса в условиях современной школы, с одной стороны, и социальным заказом на индивидуализированный подход к формированию личности. Укоренившаяся стандартизация школьного образовательного процесса объективно противоречит неповторимой индивидуальности процесса социализации личности. В известном смысле это противоречие напоминает отмеченное Р. Мертоном противоречие между явными функциями образования и его латентными функциями.

Значительные расхождения между объемом налагаемой обществом моральной и юридической ответственности, с одной стороны, и, с другой стороны, низкой оплатой труда, оказывающейся недостаточной для полноценного социального и культурного воспроизводства

профессиональной группы. В нынешних условиях общественное вознаграждение учительского труда не обеспечивает прожиточного минимума для учителя и членов его семьи. Это связано с тем, что проблема формирования личности по-прежнему не входит, вопреки декларациям, в число приоритетов общественного управления, и, как следствие, система образования финансируется по остаточному принципу.

Дополнительные противоречия обнаруживаются в профессиональной культуре. Они закладываются некоторыми иррациональными установками в системе профессиональной подготовки учителей и возникают как отражение несоответствия между теорией, главным образом, педагогическими концепциями воспитания, и социальной практикой.

Романтизм учительского труда, навеянный образами выдающихся педагогов прошлого и настоящего, компенсирует неопределенность объекта и предмета педагогического воздействия. В теоретическом плане он вытекает из неясности того, какие качества и как следует развить в личности ученика. Советская академическая педагогика, лежавшая в основе подготовки учителей, сосредоточивалась на разработке моделей воспитания в отрыве от социальных реалий общества и диагностического обеспечения, выделяя образование или воспитание только как процесс, вне представления об относительно целостной системе институтов социализации в обществе. Дефицит рационального знания обострял объективные противоречия в природе учительского труда.

В столь сложной ситуации учитель может утратить профессиональную ориентацию. Чтобы избежать этого, в педагогической теории были разработаны два аспекта, объясняющие эффективность воспитания: (1) воспитание есть искусство и, значит, во многом опирается на импровизацию, интуицию, а не на научный анализ конкретной ситуации, (2) предварительным условием успешного воспитания является любовь к детям, ученикам. Установка на любовь к детям значит заботливую опеку и душевную отзывчивость, по-родительски добрую и строгую взыскательность.

Оба эти положения выражают иррациональное начало в теориях воспитания, формируют педагогический романтизм учителей. Романтизм в школе служит поддержанию толерантности, терпения учителей, мобилизации их сил на преодоление противоречий в природе их труда. Он также служит средством социального контроля там, где экономические и правовые нормы неприменимы, но часто сменяется профессиональным пессимизмом, разочарованием учителей по поводу своей роли в школе и обществе.

Установка на любовь к детям облегчает выполнение двух важных функций учительского труда в том виде, в каком он традиционно воспринимается. Любовь может вызывать ответную эмпатию учащихся, их взаимную ответственность по отношению к учителю как психологическую предпосылку его успешного нравственного воздействия. Есть основание надеяться, что эмпатия, обеспечивая более тесный психологический контакт, может подсказать наблюдательному воспитателю, что и как делать в конкретной ситуации, где объективные диагностические процедуры не развиты или не приемлемы. Но следует отметить, что, например, А. С. Макаренко особенно осторожно относился к идеалу «любимого» учителя, видя в нем опасность проявлений ложного педагогического авторитета.

В последнее время социологи все чаще обращают внимание на противоречия в реально складывающейся организации и содержании образовательного процесса. Как писал еще Дюркгейм, цель образования — вызвать и развить в ребенке некоторое число физических, интеллектуальных и моральных качеств, требуемых от него в конкретном социальном окружении и обществе. Возникают вопросы: а обеспечивают ли школьные или вузовские предметы именно такой набор качеств личности? Не стало ли содержание образовательного процесса выгодной монополией тех групп (корпораций), чьи интересы связаны с укоренившимся набором предметов? Так ли необходимы эти предметы, если уровни знаний повышаются, а готовность молодежи к самостоятельной жизни остается низкой. Возможно ли обеспечить достаточно полное развитие способностей человека в сложившейся системе образования? Может ли система образования преодолеть силу корпоративных интересов и найти альтернативы урочной и лекционно-семинарским формам организации обучения? Не стало ли общество заложником той многолетней призрачной гонки, где призом на финише служит лишь поступление в вуз или диплом, после которого лишь и начнется становление личности в самостоятельной жизни? Эти вопросы в свое время не случайно породили антишкольную теорию (А. Иллич).

Учительство оказывается в центре этой противоречивой ситуации, и часть учительства, несомненно, — в плену отмеченных групповых интересов.

На практике имидж хорошего учителя и успешного образования нередко сводится к умению создать уют в классе, правильно строить речь, избегать острых вопросов и конфликтов, убеждать. Разве это не напоминает повседневные ситуации в жизни любого человека? Потому часто и складывается обманчивое впечатление, что «учить может каждый». У учителей, в сравнении с другими группами интеллигенции, самая короткая

продолжительность пребывания в своей профессии (в среднем 5-7 лет). Даже в сельских регионах с высокой долей учителей-ветеранов она не превышает 11 лет. В профессии нередко преобладают молодежь и ветераны. Первые отличаются незрелыми профессиональными ориентациями и малым опытом, вторые — консерватизмом. Все это затрудняет эффективную передачу, развитие и обновление профессионального опыта. Стабильность в учительской профессии зачастую связана с особым «терпением», психологической совместимостью, конформизмом личностной позиции. «Сильная личность» с развитыми амбициями или установками на социальное продвижение часто не удерживается в профессии.

Продолжительность специальной профессиональной подготовки учителей составляет всего 1,5-2 года. Ее теоретические основы отличаются сравнительно слабой определенностью, отсутствием эзотеричности — высокой степени специализации, делающей педагогические знания и опыт недоступными для непосвященных. Можно заметить, что будущие инженеры или врачи, по сравнению с учителями, лучше подготовлены функционально, яснее понимают структуру отраслевой организации и свое место в ней, технологию будущей работы, чем выпускники педагогических факультетов. Даже начинающий врач детально знает строение организма, учитывает индивидуальные особенности, опирается на функции всех подразделений больницы и факторы, от которых зависит успех лечения: объективное обследование и постановка диагноза, выбор способов и средств лечения, восстановительный период и многое другое. Цена медицинской ошибки слишком велика. От результатов работы учителя, в отличие от юристов, военных или врачей, не зависит спасение жизней его клиентов. Место воспитателя в большинстве стран можно получить по окончании краткосрочных курсов либо при условии поступления на педагогический факультет.

Большинство учителей социально разобщены. Им свойственна довольно низкая активность в профессиональном общении: лишь немногим более 20 % учителей регулярно общаются друг с другом на профессиональные темы, около 5 % оказывают коллегам профессиональную помощь и около 11 % принимают такую помощь. В большинстве стран, включая Россию, учителя не имеют сильного профессионального движения. Учителя отстранены от решения проблемы отбора в свой цех и не обладают контролем над стандартами своей профессии, передоверяя их разработку системе учительского образования, администрации и т. д., но эта ситуация заметно меняется в группе развитых стран.

С отмеченной выше характеристикой связано и положение учительства в системе социальной стратификации. Чтобы занять достойное место в обществе, учительство должно обладать самосознанием целостной социально-профессиональной группы. Такое самосознание раскрывает действительные социальные (профессиональные, культурные, экономические, политические) интересы и права учительства, лежит в основе сильной учительской профессиональной организации (по типу профессиональных союзов), способной на решительные действия в интересах своей группы, системы образования и общества в целом.

Благодаря обладанию такими ресурсами учительство развитых стран, в отличие от России, сегодня может быть отнесено к среднему классу, являющемуся основой стабильности и национальной безопасности. Любое ущемление прав учителей или понижение оплаты их труда представляется маловероятным ввиду ожидаемого массового протестного движения учительства, поддерживаемого обычно и остальной частью общества. Учительство развитых стран подвигло в XX веке свои правительства на кардинальные изменения условий профессиональной деятельности, оплаты труда и организации быта. Учительские профсоюзы за рубежом не приемлют обычных правительственных объяснений о бюджетных трудностях.

Значительной части учительства свойственна эрозия целеполагания и моделей профессиональной деятельности, которая является следствием уже названных выше характеристик. Эрозия целей выражается в том, что внутри этой группы и даже внутри отдельных коллективов крайне редко складывается единство общих и специальных целей деятельности. Часть учителей ориентирована на передачу знаний, другая — на развитие способностей учащихся, третья — на формирование умения самостоятельно ориентироваться в жизни и т. д. В моделях деятельности также отмечается несогласованность, выраженная слишком сильно для того, чтобы успешно добиваться реализации единого комплекса задач. В связи с этим встает вопрос об инновационном потенциале учительства, о его способности к выполнению какого бы то ни было нового общественного заказа.

Все перечисленные выше проблемы сохраняются весьма длительное время, проявляясь по-разному в отдельных странах и сегментах системы образования. Это в глазах общества и обусловило отношение к большей части учительства как к «полупрофессионалам», достоинства и ценность которых уступают ценности «подлинных профессионалов» — медиков, юристов, инженеров, военных. Такое отношение, подмеченное и объясненное еще Максом Вебером, вряд ли полностью устарело в наши дни.

Главные признаки подлинных профессионалов — длительные сроки подготовки, обладание эзотерическим знанием, реальное и определяющее влияние профессионала на судьбу людей, контроль над стандартами в своей профессии и строгий отбор внутри нее, развитые социальные связи между профессионалами — все эти черты учительство может и должно обрести, и социология образования призвана содействовать этому процессу.