

I.N. Pashkovskaya, Ye.Yu. Shemyakina

SOVIET TEACHERS AS SOCIO-PROFESSIONAL COMMUNITY

The research is made within the Program of Strategic Development of St. Petersburg State University of Economics for 2014-1016. Project 2.2.3. “Scientific and Educational Support of Tourist Industry Development on the Basis of Scientific-Educational and Humanitarian Development of International and Regional Tourism”

Irina Pashkovskaya – Head of the Department of Sociology and Psychology, St. Petersburg State University of Economics, Doctor of Pedagogics, professor, St. Petersburg; **e-mail: shemlena@mail.ru.**

Yelena Shemyakina – senior lecturer, the Department of Sociology and Psychology, St. Petersburg State University of Economics, PhD in Psychology, St. Petersburg; **e-mail: shemlena@mail.ru.**

We look at teachers as a socio-professional community in hindsight, covering the period from pre-revolutionary Russia, the Soviet time and the “perestroika”. The essence of teacher’s job is considered. We carry out socio-pedagogical analysis of teachers as a stabilizing factor of social relations. We substantiate the idea that the progress of corporate identity of teaching community is possible on the basis of the humanization of social processes and the development of humanistic pedagogics.

Keywords: teacher; teachers as a socio-professional community; social identity; system of values; professional identity; pre-revolutionary teaching staff; Soviet teacher; socio-professional stratum of teachers in the transition period.

И.Н. Пашковская, Е.Ю. Шемякина

СОВЕТСКОЕ УЧИТЕЛЬСТВО КАК СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО

Исследование выполнено в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «СПбГЭУ» на 2014–2016 гг. Проект 2.2.3. «Научно-исследовательское и образовательное сопровождение развития туристической индустрии на базе научно-образовательного центра социально-экономического и гуманитарного развития международного и регионального туризма»

Ирина Николаевна Пашковская – зав. кафедрой социологии и психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Санкт-Петербург; **e-mail: shemlena@mail.ru.**

Елена Юрьевна Шемякина – доцент кафедры социологии и психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», кандидат психологических наук, г. Санкт-Петербург; **e-mail: shemlena@mail.ru.**

В статье рассматривается исторический обзор учительства как социально-профессионального сообщества во время дореволюционной России, советского периода и периода «перестройки». Рассмотрено содержание понятия «профессия учителя». Проведен социально-педагогический анализ учительства как стабилизатора общественных отношений. Обосновывается тезис о том, что прогресс корпоративного самоопределения учительства возможен на основе гуманизации социальных процессов и развития гуманистической педагогики.

Ключевые слова: учитель; учительство как социально-профессиональное сообщество; социальная идентичность; система ценностей; профессиональное самоопределение; дореволюционный состав учительства; советский учитель; социально-профессиональная страта учительства в переходный период.

Ряд проблем и положений, сформулированных в прошлом, не только сохраняет актуальность в наши дни, но и находит продолжение и развитие в более совершенной форме. Речь идет о преемственности и взаимопроникновении образовательных идей в ходе исторического процесса.

Тип личности учителя (педагога) может представлять собой социальный индикатор и показатель эффективности образовательной системы. Способность учителя к эмпатии, его мобильность, активность, динамизм, вовлеченность в профессию, культура, притягательность его личности, социальная активность – показатели развития всей системы образования. По существу, развитию образования присущ эволюционный характер, ему противопоставлены ломка, конфликтность, радикализм. Не случайно поэтому вторжения в этот процесс происходят в периоды, когда общество переживает кризисные состояния. Истоки современных подходов к проблемам образования зародились и находили практическую реализацию в прошлом, поскольку образовательный процесс, механизм его реализации через образовательные институты предполагает преемственность как способ передачи опыта прошлого и базу для дальнейшего развития. Роль учителя в этом процессе первостепенна.

В любую историческую эпоху положение учительства в обществе, государстве, его социальная структура определялись характером умственного труда, который обуславливал место учительства в общественном разделении труда.

В.И. Даль дает следующее определение учителя: «наставник, преподаватель, профессор, обучатель». Раскрывает он и понятие «педагог» – как человека, «посвятившего себя этому предмету» (то есть педагогике) [1. С. 528].

Советский энциклопедический словарь трактует словосочетание «учитель в СССР»: «специалист, осуществляющий коммунистическое воспитание, образование и обучение подрастающего поколения в общеобразовательных школах» [7. С. 1405]. «Педагог – 1) лицо, ведущее прак-

тическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей и молодежи и имеющее специальную подготовку в этой области; 2) ученый, разрабатывающий теоретические проблемы педагогики» [7. С. 990].

Ф.Р. Филиппов характеризует учительскую интеллигенцию как социально-профессиональный **отряд специалистов**, большинство которого составляют женщины с высшим образованием. Оба названных обстоятельства (пол и образование) определяют социальный облик и основные черты образа жизни педагогической интеллигенции [11. С. 151]. В актуальной работе, посвященной социальному положению и престижу учительства, Ф.Г. Зиятдинова определяет учительство как «особую социально значимую группу интеллигенции, осуществляющую духовно-практическую деятельность по формированию человеческой личности» [3. С. 31].

В.В. Тумалев вводит понятие «учительской страты» [10. С. 31–32], к которой относит следующие признаки:

- обязательные – общие признаки, присущие в целом группе интеллигенции;
- дискриминирующие (специфические), отличающие учительство от других;
- сугубодискриминирующие (сугубоспецифические), отличающие подгруппы внутри самой учительской страты. При этом:

Обязательные – общие признаки включают в себя:

- а) структуру ценностных ориентаций;
- б) профессиональную идентификацию;
- в) удовлетворенность профессией;
- г) степень самореализации.

Дискриминирующие – отличающие учительство от других групп, – включают в себя: а) структуру мотивов выбора профессии; б) преданность учительской профессии; в) любовь, доброе отношение к детям; г) бюджет времени; д) высокую работоспособность в ситуации постоянного общения, интеллектуального и психического напряжения; е) постоянное обновление и коррекцию знаний, педагогических технологий; ж) специфику взаимодействий с объектом; з) способность к организации учебной деятельности учащихся

ся; и) консерватизм по отношению к политической системе общества.

Сугубо дискриминирующие – отличающие подгруппы учителей внутри самой страты, – включают в себя: а) отношение к современной системе школьного образования; б) профессиональную позицию внутри школьного образовательного процесса; в) возраст; г) отношение к инновациям; д) семейное положение; е) отношение к ученикам; ж) отношение к профессии; з) трудоемкость профессии; и) квалификационный разряд, размер заработной платы.

Учительская страта – специфическая часть общества, профессионально реализующая наиболее значимые социальные и культурно-личностные общественные цели, ориентированные на процесс развития людских ресурсов и производительных сил. Осуществляется это с помощью целенаправленной деятельности в системе обучения и воспитания учащихся с целью создания их потенциальных социальных функций и статусов.

В отечественной социологии чаще всего дается трактовка сущности социального института как нормативно-ценностной системы, так и организационного образования. При таком положении учительство оказывается видом социального института. Однако нельзя не заметить, что деятельность учительства определенным образом включена и в политическую жизнь общества. Выдвигая эту точку зрения, можно считать, что важной функцией института учительства является не только осуществление обучения и воспитания подрастающего поколения, но и выполнение функции регулирования поведения людей в различных сферах отношений, то есть, выступает как объект и субъект социальной политики государства.

Не случайно в рекомендациях ЮНЕСКО от 1996 г. о статусе учителя преподавание рассматривается как профессия, которая является формой государственной службы.

Ускоренный рост численности учителей в советский период, дифференциация учительских профессий, их разнообразная направленность выдвигает вопрос: учи-

тель – профессия или специальность, должность или квалификация? Например, человек получал диплом с квалификацией «учитель географии и биологии средней школы по специальности география и биология», а работает воспитателем продленного дня.

В.А. Ядов говорит о профессиональной полифонии, смешении многих профессий в одной более общей области, которая, как и размывание одной области знаний во множестве специальностей, приводит к тому, что в обыденной жизни говорят о работе, занятии, призвании.

Когда говорят о квалификации, то подразумевают прежде всего уровень подготовки специалиста. Специальность характеризует видовое отличие – география, биология, физика, химия и т.д.

Американский социолог Н. Халл выделяет следующие качественные особенности профессии [13]. Не каждый вид специализированной деятельности, – считает он, – приобретает статус профессии. Это зависит от ряда причин, в числе которых непременно «санкционирование» данного рода деятельности со стороны общества – как требующего систематической подготовки в особых учебных заведениях. Поэтому совокупность специальных знаний и навыков, к тому же приобретаемых в институализированной форме, – неременный признак профессии.

Часто общественное санкционирование профессии выступает как создание профессиональных обществ и ассоциаций, вырабатывающих своего рода кодекс требований и нормативов – писаных и неписаных правил, связанных с данной деятельностью. Здесь же фиксируется и система «санкций» за отступление от профессиональных стандартов, формируется «профессиональная мораль». Все это ведет к консолидации лиц, принадлежащих профессии, создает у них чувство общности профессиональных интересов. К признакам профессии он относит и профессиональное «самосознание» – систему представлений о значимости данной профессии в обществе, гордость за «свою» профессию (так называемая профессиональная вовлеченность), приверженность

определенным традициям. Иногда формируется даже своеобразная психология, особый профессиональный язык, малопривычные для других специальные или жаргонные слова, специфические привычки, жесты и т.п. в поведении профессионала.

Если исходить из перечисленных признаков, то учитель укладывается в признаки профессии.

В.А. Ядов и А.А. Киссель критикуют американский подход и считают, что одна из причин такого «видения» профессии заключается в особенностях методологии структурно-функционального анализа. Согласно этой методологии, и социальный институт (в том числе профессия) должен обладать системой определенных требований и норм, а также санкций, стабилизирующих его устойчивое образование. Все, что этому мешает, дисфункционально; все, что способствует, функционально. Поэтому столь важное значение придается моральным и психологическим аспектам профессии, стабилизирующим этот социальный институт.

В структурно-функциональной модели профессии решающую роль играют именно культурные ценности: «идеология» профессионализма, а не анализ объективных тенденций в сфере самого материального или духовного производства, порождающего такую идеологию [8. С. 16].

Т. Парсонс отмечает: «Я понимаю под профессией категорию роли, занятия, которая основана на совершенном владении и доверенной ответственности за любую важную часть культурной традиции общества, включая ответственность за ее увековечение и будущее развитие» [15. С. 347].

В.А. Ядов, В.В. Водзинская и др. считают, что подходить к социальному институту профессии следует с позиций историзма, то есть выявления объективных тенденций развития данного социального института. В процессе развития следует выделять материальную основу (то есть сферу социального производства и социально-экономических отношений, определяющих «ролевою» структуру той или иной деятельности, а также особенности

мировоззрения и морали).

Роль – это ожидаемое поведение, обусловленное статусом. Человек, имеющий статус преподавателя, по-разному ведет себя со студентами, другими преподавателями факультета или ректором. Совокупность ролей, соответствующих данному статусу, называется ролевым набором [14].

Н. Смелзер [6] считает, что любая роль может быть описана с помощью пяти основных характеристик:

1. Эмоциональность. (Действительная роль педагога предполагает определенную сдержанность в выражении своих чувств, и вообще можно говорить о формировании культуры чувств учителя.)

2. Способ получения. (Роль учителя завоевывается, так как требуются усилия личности.)

3. Масштаб. (Ограниченность строго определенными аспектами взаимодействия людей. Этот момент имеет принципиальное значение во взаимодействии «учитель-ученик». Ведь общение не ограничивается знанием или незнанием какого-то предмета, а переходит в более глубокую область нравственно-мировоззренческих отношений.)

4. Формализация. (Предусматривает взаимодействие с людьми в соответствии с установленными правилами. Например, не выучил урок – получи неудовлетворительную оценку; не соответствуешь определенному стандарту педагога – увольняйся сам.)

5. Мотивация. (Разные роли обусловлены различными мотивами. Предполагается, что учитель трудится главным образом ради общественного блага, а не личной выгоды).

Принятие на себя роли учителя не жестко фиксировано, а зависит от характера индивида. Человек осмысливает ролевые ожидания, интерпретирует их и действует.

Но общество, являясь целостным организмом, находящимся в процессе развития, определяет общесоциальные механизмы развития. А это значит, как считает В.А. Ядов, что не ролевая заданность сама по себе, не мораль, как таковая, но какие-то иные, более глубокие и объективные

экономические и социальные закономерности являются источником изменения во внешне наблюдаемых типах поведения людей. При всем этом мы должны проводить четкую грань между объективно складывающимся общественным разделением труда и отражением этого процесса в общественном сознании, включая и такую его форму, как профессиональное самосознание.

Формирование профессионального самосознания при социализме было направлено на достижение общественных идеалов. Государственная мораль выдвигала общегражданские, нравственные, идеологические требования к лицам любой специальности и профессии. Таким образом, профессиональные ценности в социалистическом обществе формировались на основе нравственных, гуманистических аспектов служения ему, и на первое место выходит чувство социальной ответственности за выполнение профессиональных обязанностей.

Человек выбирает ту или иную специальность, профессию, затем сообщество людей, с которыми ему придется работать, по сути – род занятий и положение в социальной структуре общества.

Профессия – это род деятельности, требующей специальных знаний и подготовки в достаточно широкой области материального или духовного производства и накладывающей на своих представителей ответственность за эффективное выполнение обязанностей в системе общественного разделения труда. Будучи взятой в единстве с должностью и квалификацией, профессия является важнейшим показателем принадлежности к определенному социальному слою вне зависимости от его осознания этого. Обращение к профессии предполагает выбор определенного образа жизни. Образ жизни – многогранное социально-историческое явление. Он представляет собой совокупность устоявшихся, типичных для определенных социально-экономических отношений форм жизнедеятельности народов, классов, различных социальных групп и индивидов в материальном и духовном производстве, в общественно-политической и бытовой

сфере, во взаимных отношениях и личной жизни [12. С. 4].

Выделяют социальные, социально-психологические и личностные аспекты проблемы образа жизни. М.И. Бобнева отмечает, что образ жизни как категория, отражающая жизнедеятельность и общества в целом, и индивидов, имеет важнейшее методологическое значение для психологического анализа социальной детерминации поведения индивидов и социальных групп.

Групповая солидарность (в нашем случае – «учительство») приобретает большое значение в связи с изменением социально-экономической природы нашего общества, а отсюда – и изменениями философских подходов к развитию общества.

Так, в обществе «развитого социализма» социальная идентичность есть идентичность государственно-гражданская. Главной системой ценностей выступает «советский народ», «советский человек». Социальная же идентичность есть сознание, ощущение, переживание своей принадлежности к различным социальным общностям – таким, как малая группа, класс, семья, территориальная общность, этнонациональная группа, народ, общественное движение, государство, человечество в целом... Чувство принадлежности к социальной общности призвано выполнять важнейшие социальные и социально-психологические функции: обеспечивает подчинение индивида социальной группе (конформность), но вместе с тем – групповую защиту и критерий оценки и самооценки. Но проблема гораздо сложнее, чем кажется на первый взгляд: найти свою общность, определиться в ней и действовать. Г.Г. Дилигенский утверждает, что социальная природа человека предполагает его стремление к включению в социум (в общность) и вместе с тем к выделению из социума в качестве индивидуальности [2]. Поэтому необходимо обратить внимание на два подхода к проблеме самоопределения. Во-первых, психологический, который исследует психические механизмы самого процесса идентификации, а точкой отсчета выступает индивид, то

есть его самоидентификация. Во-вторых, социологический, где точкой отсчета выступают социальные группы, сообщества и определяются социальные механизмы самоопределения индивидов в многообразных группах.

Если проанализировать дореволюционный состав учительства, то оказывается, что он был неоднородным. Учителя подразделялись на преподавателей средней школы (гимназий, прогимназий, коммерческих и реальных училищ) и учителей начальной школы. Различным было и их социальное и материальное положение. По данным В.Л. Лебедевой, учителями средней школы были выходцы из крестьян. Из них 56,6% учителей – мужчины. Учителя начальной школы были выходцами из духовного звания – 26,6% и из мещанского – 22,1% [4. С. 94–101].

Учителя средней школы должны были иметь высшее образование (заканчивали в основном историко-филологические или физико-математические университеты и Высшие женские курсы).

Учителями начальной школы могли стать лица с гимназическим образованием, закончившие духовные семинарии или епархиальные училища. Среди учителей начальной школы среднее педагогическое образование имели 31,9% мужчин и 3,5% женщин; общее среднее (светское и духовное) – 58,9% женщин и 6,7% мужчин [4. С. 96].

Учительские институты, учительские семинарии, земские курсы, прогимназии готовили учителей для народных школ.

Предреволюционное время вносило свои коррективы в уровень жизни учителей. Небольшая зарплата, резкое подорожание основных продуктов питания привело к увеличению заболеваемости у учителей. Так, общая численность учителей в 1911 году составляла 153,360 тысяч, в 1914 г. – 146,032, в 1917 году – 120 тысяч [4. С. 99].

Учителей-мужчин стали призывать в армию со второго года первой мировой войны, что привело к сокращению учителей в начальной школе.

Учительство можно было разделить на основании их общественной ориента-

ции. Учителя в предреволюционные и революционные годы придерживались разной политической ориентации. Так, большая часть поддерживала реформистское (либерально-демократическое) крыло русского освободительного движения, основной целью которого были буржуазно-демократические реформы общественного устройства. Журналы «Русская школа» и «Вестник воспитателя», имевшие ярко выраженную демократическую направленность, печатали статьи прогрессивно мыслящих педагогов, выступавших за формирование у учащихся гражданственности, уважения к человеческому достоинству, осознание ценности человека и гражданина. В 1912–1917 гг. возникают профессиональные объединения учителей («общества взаимопомощи», «Всероссийский центр обществ взаимопомощи»), призванные защищать права учителей и обеспечивать им необходимые социальные гарантии.

К 1917 году размежевание в политических позициях учителей обозначилось наиболее четко. Так, в 1917 году образовался Всероссийский учительский союз, который поддерживал Временное правительство. Большая часть русского учительства по-прежнему придерживалась буржуазно-демократической направленности. Очень небольшая часть поддержала пролетарское крыло и перешла на сторону большевиков.

И определенная часть (сравнительно немногочисленная в сравнении с либерально-демократическим и пролетарским крылом) – оставалась на стороне национал-патриотов, которые связывали свои ожидания с сохранением традиционных основ российской государственности.

Большевики не могли не видеть, что большая часть российской интеллигенции – в либерально-демократическом «лагере», и уже после Февральской революции начали борьбу за умы учителей, понимая, что основную ставку надо делать на тех, кто формирует общественное сознание, а именно – на публицистику и учительство.

В революционном Петрограде (1914–1917) создается группа учителей – социал-демократов, с которыми проводятся аги-

тационные занятия. Руководили этим Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, Е.Н. Медынский.

После Октябрьской революции учительство требовалось «повернуть» на решение новых социальных задач. Поэтому становилась необходимой идентификация с социальной ролью учителя как с системой заданных извне социальных ценностей – требований.

20–30 годы – в стране взят курс на индустриализацию, необходимо приступить к массовому общему образованию молодежи и подготовить высококвалифицированных специалистов, которые отвечали бы духу времени, научно-техническому прогрессу. Общество предъявило жесткие требования к учительству. Деятельность педагогической интеллигенции находилась в органической взаимосвязи с научно-техническим прогрессом, которая являлась основой для интенсификации всех сторон народного хозяйства. Начинается интенсивная подготовка людей к новым видам деятельности, что потребовало массовой ликвидации неграмотности, обучения и переобучения молодежи и взрослых, развития системы народных школ, ФЗУ, ВТУЗов и вузов.

Учитель в общественном сознании виделся человеком, имеющим несравненно больший запас знаний и передающим эти знания другим. Отсюда – авторитетность и высокий социальный статус учителя. Эта профессия считалась престижной, о чем свидетельствуют и демографические данные: учителей–мужчин было не меньше, чем учителей–женщин.

Роль учителя ассоциировалась и с определенными нравственными нормами и ценностями: «знающий», «образованный», «самоотверженный», «политически грамотный», «отдающий душу людям (детям)», и т.д., то есть выделялся именно «подвижнической позицией». Одной из главных социальных функций учительства являлось преодоление социально-культурных различий, что способствовало становлению однородного общества. За 1937–1987 гг. в расчете на 1000 человек занятого населения доля лиц с высшим и средним образованием увеличилась: ра-

бочих с 87 до 861 чел., колхозников – с 18 до 763 чел., служащих – с 546 до 990 чел.

Образование – как социальный институт – всегда выполняло социальный заказ общества на формирование социально заданного типа личности. Поэтому советская школа была в центре пристального внимания со стороны правящей партии и государства.

Советское обществоведение уделяло определенное внимание вопросам престижа профессий. Этой проблемой в той или иной мере в 60–70-е годы занимались В.Н. Шубкин, М.Х. Титма, Ф.Р. Филиппов, М.Н. Руткевич, Л.Я. Рубина, В.Н. Турченко, В.Т. Лисовский и др. Однако все исследователи рассматривали престиж профессии как оценку социумом ее функциональной роли и тем самым предопределяющим выбор личности. В книге «Социальные перемещения» М.Н. Руткевич и Ф.Р. Филиппов пишут, что престиж вообще не определяет объективность социального, профессионального положения людей, а является исключительно отражением (адекватным или неадекватным) этого положения в их сознании, общественном мнении [5]. В.Н. Шубкин, новосибирские и прибалтийские социологи в 60–70 годах рассматривали престиж профессии как самостоятельный предмет социальной науки. Престиж изучался как проблема привлекательности тех или иных видов профессионального труда, склонности к той или иной профессии, выбор жизненных планов и выбор жизненного пути молодежи.

Анализируя проблему престижа учительской профессии, Ф.Г. Зиятдинова делает вывод, с которым нельзя не согласиться, так как он полностью соответствует функциональному положению и роли той или иной профессии в системе разделения труда. По ее словам, престиж социальной или профессиональной группы, социального института является основополагающей оценкой адекватного отражения социальных, экономических, политических позиций, норм и ценностей, характерных для данного общества. Как критерий отражения норм и ценностей, престиж формируется в ходе сложных

взаимодействий общественных оценок, общественного мнения [3]. Наше исследование, проведенное еще в советское время (1984 год), показало, что из 1491 опрошенных учителей 1205 человек считали профессию учителя престижной на государственном уровне. Но при этом почти все опрошенные (1372 человека) указывали на сложность и тяжесть непосредственно учительского труда, и на этом уровне данная профессия уже такой престижной не выглядела. Деятельность учителя в то время пропагандировалось как социально важная, «благородная», необходимая обществу. И хотя учительский труд был не свободен от идеологического регулирования, его преподнесение общественному сознанию как значимого, ценного и почетного играло определяющую роль при ориентации молодежи на учительскую профессию.

При выборе педагогической профессии в советском обществе играли роль следующие факторы. Во-первых, востребованность профессионала-учителя. Во-вторых, мотивационно-ценностный аспект проблемы: профессия педагога по-прежнему оставалась социальной ценностью. Педагог – тот, кто живет и трудится во имя других, не «жалеет себя», создает человека в соответствии с теми высотами, которые задавались всем ходом развития цивилизации и культуры.

Что касается первого аспекта – востребованности педагога и его престижности в обществе, то существовали свои проблемы, прежде всего – достаточно сильная текучесть кадров по стране в целом. Многие оказывались неготовыми к повседневному «рутинному» труду, требующему выносливости и определенных педагогических способностей.

В 70–80-е годы появилась и другая тенденция: поступать в педагогический вуз, если чувствуешь, что «не дотягиваешь» до университета, а дальше – как «судьба распорядится». Поэтому после обязательного распределения выпускники педвузов начинали искать свое применение в других сферах деятельности. Существовала такая тенденция: в силу того, что в послевоенные годы сфера образования в

нашей стране сильно феминизировалась, престиж педагогической профессии у мужской части населения стал резко падать. В педагогические вузы охотно принимали юношей, и поступление в вуз, пусть даже педагогический, последними воспринималось как «отсрочка» от несения воинской службы. Ориентация на педагогическую профессию в данном случае не была сформирована.

Переход в 70-е годы ко всеобщему обязательному среднему образованию приводит к качественно новому процессу: достижению основной массой трудящихся общего среднего образования, что свидетельствует о преодолении существенных различий между основными социальными группами в образовательном уровне. Воспроизводство рабочего класса и крестьянства предполагало работу учителя как в школе, так и в системе профессионально-технического образования. Учительство принимает участие и в воспроизводстве советской интеллигенции как социального слоя; вносит свою лепту в выравнивание социально-культурных условий различных регионов страны, в совершенствование межнациональных отношений в обществе.

Но, тем не менее, в конце 80-х годов встал вопрос о несоответствии состояния народного образования уровню общественных потребностей. Это касалось, прежде всего, новой идеологии школы: утверждение лично ориентированной педагогики, и, собственно, новых требований к учителю со стороны общества: педагог должен сам быть личностью, носителем неповторимой индивидуальности, чтобы формировать личность ученика. Поэтому появилась необходимость создания и новых социально-педагогических условий для эффективного педагогического труда: совершенствование материально-технической базы, повышение заработной платы, избавление учителей от мелочной ведомственной опеки, поддержка учителей – новаторов, повышение социально-профессиональной активности и мобильности учителей.

При социализме учительство было принято относить к «специфическому от-

ряду служащих», беспрекословно и четко решающих задачи, поставленные перед ним центральной властью, и, прежде всего, по формированию мировоззрения и идеологическому воспитанию через учебные дисциплины.

Причем власть постоянно декларировала, что учитель – это идеологический борец партии, пропагандируя эту идею через все средства массовой информации и постоянно внедряя ее как в общественное сознание, так и в сознание учительства.

Вот дана типичная характеристика советского учителя как ваятеля духовного мира юной личности, как доверенного лица общества: «Многочисленный отряд советского учительства – гордость нашей страны, надежная опора партии в воспитании молодежи».

В этой характеристике была определена как социальная роль, так и положение учительства в социальной структуре советского общества.

Но в процессе «перестройки» именно учительство как сложившаяся социально-профессиональная страта оказалась наиболее стабильной в выполнении своей роли в обществе. В жизни современной школы и учительства много социальных противоречий. Социологические исследования того времени констатировали постоянное снижение уровня жизни учительства. Так, по исследованиям Н.П. Стадниковой [9], на 1995 год обеспеченными считают себя 5–7% учителей, остальной зарплатой хватает лишь на питание и одежду (приблизительно 30%), только на питание – 45%. Между тем, зарплата учителя является социальным барометром изменения отношения общества, государства к системе образования, предопределяет уровень престижа не только учителя, но и знаний в обществе, престижа профессионализма и культуры в целом.

Результаты социологических опросов фиксируют высокую степень неудовлетворенности учителей своей работой. Низкая оплата труда, его напряженность, отстраненность от участия в управлении, слабое ощущение значимости выполняе-

мой работы являются важнейшими составляющими общей неудовлетворенности работой. Учительство фактически осталось без должной государственной поддержки. Усиливается фрустрационный характер социально-экономических настроений учительства.

Тревога, скепсис, разочарование в практике реформ стали устойчивыми социально-психологическими явлениями. Появление таких социально-образовательных институтов, как престижные гимназии и лицеи, вели к расслоению учительства. Фактически, учительство как «новое» сообщество к началу 21 века не сложилось. Общество довольствовалось тем, что осталось от учительства со времен «развитого» социализма. В целом по стране учительство бедствовало, в бюджете образования «латались» дыры и регулировались социальные процессы по принципу нежелательных и чрезвычайных ситуаций. В условиях же стабильного общества следует действовать планомерно по определенной, продуманной программе на достаточно долгосрочную перспективу. И проблема корпоративного самоопределения учительства становится все более актуальной. На какой же основе может происходить процесс солидаризации? Можно предположить, что прогресс в этом плане возможен в направлении гуманизации развития социальных процессов, с одной стороны, и развития гуманистической педагогики – с другой.

Идентификация себя с определенной группой – «учительством» – влияет на коллективное (профессиональное) поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Русский язык, 1980. 683 с.
2. Дилигенский Г.Г. Проблемы теории человеческих потребностей // Вопросы философии. 1976. № 9. С. 30–43.
3. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. М.: Луч, 1992. 287 с.
4. Корф Н.А. Наши педагогические вопросы. М.: Сотрудник школ, 1882. 409

- с.
5. Руткевич М.Н., Филиппов Ф.Р. Социальные перемещения. М.: Мысль, 1979. 253 с.
 6. Смелзер Н. Социология. М.: Феникс, 1994. 687 с.
 7. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова и др. М.: Советская энциклопедия, 1981. 1600 с.
 8. Социально-психологический портрет инженера / под ред. В.А. Ядова. М.: Мысль, 1977. 231 с.
 9. Стадникова Н.П. Учительство как объект социальной политики государства: автореф. дис. ... канд. соц. наук / Российская Академия государственной службы при президенте Российской Федерации. М., 1996. 16 с.
 10. Тумалев В.А. Учительство в ситуации социально-политических перемен. Ч. I. СПб.: Изд-во СПбФЭУ, 1995. 42 с.
 11. Филиппов Ф.Р. Социология образования. М.: Наука, 1980. 199 с.
 12. Шорохова Е.В., Беднева М.И. Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных видов социального поведения / Психологические механизмы регуляции социального поведения. М.: Наука, 1979. 335 с.
 13. Hall P. Occupations and social structure / Engle – wood cliffs. New York, 1969. 393 p.
 14. Merton P.K. Social theory and social structure. Glencoe: The Free Press, 1957. 654 p.
 15. Parsons T. Essays in sociological theory. New York; Free Press at Elencoe; London: Collier. Macmillan, 1964. 459 p.