

Борисова Людмила Глебовна,
Институт философии и права
Сибирского отделения Российской академии наук,
Новосибирск

**СОЦИАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ
(НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА
60–90-х гг.)**

ДИССЕРТАЦИЯ

**в виде научного доклада на соискание ученой степени
доктора социологических наук**

Аннотация. Диссертация Людмилы Глебовны Борисовой была представлена в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора социологических наук по специальности 22.00.04 – социальная структура, социальные институты и образ жизни в Диссертационном совете Д 002.24.02 при Институте экономики и организации промышленного производства Сибирского отделения Российской академии наук (630090, Новосибирск, пр-т Лаврентьева, 17) в 1993 г. Ведущая организация – Алтайский государственный университет. Официальные оппоненты: первый оппонент – член-корреспондент Российской академии образования, доктор экономических наук, профессор А.Н. Фалалеев, второй оппонент – доктор философских наук, профессор А.И. Ореховский, третий оппонент – доктор философских наук, профессор Л.Г. Олех.

Ключевые слова: социальное качество группы, профессиональная группа, образование, российское учительство.

Borisova Ludmila Glebovna
Institute of Philosophy and Law of Siberian Branch of the Russian
Academy of Sciences
Novosibirsk

**SOCIAL QUALITY PROFESSIONAL GROUP
(ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN TEACHERS
IN THE 1960–90)**

THESIS

**in the form of a scientific report for the degree
of doctor of sociological sciences**

Abstract. The thesis of Lyudmila Glebovna Borisova was presented in the form of a scientific report for the degree of Doctor of Sociological Sciences in the specialty 22.00.04 – Social Structure, Social Institutions and Way of Life in the Dissertation Council D 002.24.02 at the Institute of Economics and Organization of Industrial Production of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (630090, Novosibirsk, Lavrentiev Ave., 17) in 1993. The leading organization is Altai State University. Official opponents: the first opponent is a corresponding member. Russian Academy of Education, Doctor of Economics, Professor A.N. Falaleev, the second opponent is Doctor of Philosophy, Professor A.I. Orekhovskiy, the third opponent is Doctor of Philosophy, Professor L.G. Oleh.

Keywords: social quality of the group, professional group, education, Russian teachers.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Непременным условием выхода из кризиса и достижения нового качественного состояния российского общества является существенное повышение уровня профессионализма, интеллектуальности и творческой активности во всех областях материального и духовного производства.

Проблема обеспечения высокого качества профессиональных групп требует междисциплинарных исследований и особого внимания социологической науки. Социологический подход необхо-

дим для изучения и практического разрешения ряда острых противоречий в профессиональной деятельности, характерных для современного этапа развития нашего общества: 1) между быстрым ростом объективных требований жизни, социальных ожиданий, государственных требований (стандартов) – с одной стороны, и отставанием (или даже снижением) качества кадрового потенциала профессиональных групп – с другой; 2) между возрастанием сложности, ответственности, креативности профессиональных функций и невысоким качеством условий труда, жизни профессионалов, которые не позволяют в полной мере проявлять и развивать творческие способности, социальную активность, новаторские ориентации; 3) между высокой социально-экономической значимостью функций профессиональных групп, занятых производством и распространением знаний, – с одной стороны, и невысоким уровнем социального положения, престижа таких профессий, а также личной заинтересованности работников в росте качества трудовой деятельности, их неудовлетворительным социальным самочувствием – с другой.

Перечисленные противоречия приобрели особую остроту в жизнедеятельности учительства, и это есть первая причина выбора данной группы в качестве непосредственного объекта исследования. Вторая заключается в том, что школьные педагоги – самая большая группа российской интеллигенции, от качества профессиональной деятельности которой в решающей мере зависит эффективность функционирования всех элементов системы образования, а следовательно, и качество кадрового потенциала других отраслей народного хозяйства, науки и культуры. Система образования – важнейший фактор научно-технического, экономического и социокультурного развития общества, поэтому специальное изучение проблемы качества педагогов актуально не только в научном, но и практическом отношении.

Степень разработанности проблемы. В области изучения социальных проблем профессиональных групп проведено немало исследований в самых различных аспектах. Однако общая методология изучения их качества, позволяющая обеспечивать достаточно надежную сопоставимость фактов и сравнимость научных результатов, пока отсутствует. Представляется необходимым указать те научные школы, из которых взяла свое начало наша

работа, являясь в какой-то мере продолжением этих уже ставших классическими направлений.

Большое влияние на развитие нашей проблематики оказали работы В.Н. Шубкина, связанные с профессиональными ориентациями молодежи, привлекательностью профессий, выбором жизненного пути. Именно из этого исследования, которое получило свое развитие в Новосибирском Академгородке в начале 1960-х гг., и берет свои истоки работа по теоретическому моделированию профессиональной группы и эмпирическому исследованию конкретной социально-профессиональной группы – учительства.

Второе научное направление, которое помогло становлению нашего, – это исследование бюджетов времени, идущее от академика С.Г. Струмилина, благодаря работам Г.А. Пруденского, В.Д. Патрушева, В.А. Артемова, А.Г. Пусепа, Л.С. Колобова и др. Разработанные классификации затрат времени, методы самофотографии бюджетов, взятые нами за основу, конкретизированы и наполнены содержанием, необходимым для исследования рабочего и свободного времени педагогов.

Третье – это исследования в области экономической социологии, сельского образа жизни, миграции, социальной структуры, выполненные Е.Е. Горяченко, Р.К. Ивановой, З.И. Калугиной, Л.В. Корель, В.Н. Ладенковым, Л.П. Ляшенко, Р.В. Рывкиной и другими под руководством академика Т.И. Заславской.

Четвертое – работы В.Н. Турченко, связанные с социально-философским подходом к системе образования и ее главному субъекту – педагогу, а также работы по проблемам непрерывного образования академика В.Г. Онушкина, по социологии и экономике образования – исследования В.А. Жамина, В.М. Левицкого, Т.А. Горюновой (Каверая), С.Л. Костянина, академика И.В. Бестужева-Лады.

Пятое – работы по количественным методам в социологических исследованиях: это работы академика А.Г. Аганбегяна, Ф.М. Бородкина, Ю.П. Воронова, Н.Г. Загоруйко, С.В. Соболевой и др. Квалиметрический подход к эмпирическому портрету профессиональной группы необходим по существу.

Шестое – работы методологического характера, связанные с интеллектуализацией общества, развитием технологий кол-

лективной творческой деятельности, попыткой познавательных и инновационных процессов: это работы академика И.С. Ладенко, академика И.П. Иванова, Г.П. Щедровицкого, М.А. Розова, В.П. Тыщенко, Л.С. Сычевой, В.П. Фофанова, В.И. Герчикова и др.

Седьмое – исследования учительства, которые хотя и велись с педагогических позиций, но чаще всего с применением социологических методов: это работы академика В.А. Сластенина, академика Н.В. Кузьминой, Л.Ф. Колесникова, Р.Г. Гуровой, С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной и др. Большое значение для нашего исследования имели работы отечественных социологов-педагогов 1920-х гг. Д.Н. Кропотова, Т.К. Чугуева, М.В. Соколова, А.А. Лоткина, Г.С. Прозорова и др.

Несомненное влияние на наши теоретические взгляды оказали исследования польских социологов и педагогов, среди авторов – В. Винцлавский, Д. Галай, З. Квечинский, М. Шиманьский, Я. Щепаньский, М. Ярославская и др.

Объект нашего исследования – профессиональная группа, эмпирически представленная учительством. Известно, что для достаточно глубокого постижения общего необходимо конкретное изучение единичного объекта. Любая профессиональная группа может быть рассмотрена как социальный объект, который наряду с производственно-технологическими выполняет социальные функции, имеет социальный статус и является элементом социальной структуры. Проведенное исследование выявляет эту сторону социальной реальности на примере учительства. Естественно, что при этом вырабатываются общезначимые концептуальные положения, элементы понятийного аппарата и методического инструментария, пригодные для исследования других профессиональных групп. Учитывая онтологическую природу изучаемого объекта и специфику познавательных задач, принимаем в качестве исходных следующие методологические положения: во-первых, при конечной детерминированности института образования социальной средой возрастает его относительная самостоятельность и влияние на судьбы людей и конкретных обществ; во-вторых, внутри социального института образования существует тенденция возрастания его подсистемы – общеобразовательной школы ввиду ее базового характера, массовости и обязатель-

ности; в-третьих, эффективность функционирования и возможности влияния данной подсистемы на универсальный социум решающим образом зависят от развития и использования трудового потенциала учительства, представляющего собой целостную социально-профессиональную группу, ответственного субъекта.

Непосредственным предметом исследования служит социальное качество профессиональной группы (качество социально-профессиональной группы).

Цель исследования – разработка методологии изучения социального качества профессиональных групп и реализация этой методологии на эмпирическом материале конкретной социально-профессиональной группы – учительства. В соответствии с этой целью ставятся три группы взаимосвязанных задач:

Теоретико-методологические:

1. Разработать концепцию профессиональной группы как социального объекта, который наряду с производственно-технологическими выполняет определенные социальные функции, обладает специфическим социальным статусом и является элементом социальной структуры.

2. Построить теоретическую схему эмпирического изучения профессиональной группы как объекта социологической науки.

3. Предложить концепцию социального качества профессиональной группы.

4. Представить качество профессиональной группы как системный объект, в котором профессиональная деятельность, условия труда и жизни, профессионализм и культура кадров взаимосвязаны и изменение одной из этих составляющих ведет к изменению других.

Методические:

5. Разработать инструментарий сбора эмпирических данных, необходимых для исследования качества учительства как социально-профессиональной группы.

6. Модифицировать общие приемы типологического анализа для комплексной квалиметрической оценки кадрового потенциала, условий труда и жизни учительства.

7. Разработать метод включения респондентов в эмпирическое исследование путем рефлексивного анализа его результатов.

Эмпирические:

8. Применить общую концептуальную схему и методологию изучения социального качества к учительству как социально-профессиональной группе российского общества.

9. Редуцировать исходные понятия, описывающие социальное качество профессиональной группы, до уровня эмпирически интерпретируемых и измеряемых показателей.

10. Выявить динамику изменения качества учительства как социально-профессиональной группы российского общества 1990-х гг.

11. Разработать практические предложения, направленные на существенное повышение качества педагогических кадров общеобразовательной школы.

12. Определить направления дальнейшего изучения динамики качества социально-профессиональных групп, в частности учительства, с помощью технологии мониторинга на новой информационной базе.

Методологические основы работы. Исследование посвящено выявлению и анализу реальных противоречий, возникающих в процессе функционирования и развития профессиональных групп. Проблема социального качества этих групп рассматривается в единстве видовых и функциональных характеристик, социальных и профессиональных норм, ценностей и отношений. Объект исследования анализируется в динамике и с учетом конкретных социально-экономических условий. Учительство с методологической точки зрения выступает в роли объекта приложения теоретических и методических подходов к исследованию профессиональных групп. Более подробно говорить о методологических основах работы нет необходимости – этим проблемам посвящена первая глава.

Научная новизна исследования

В области теории и методологии социологических исследований:

1. Разработана социологическая концепция профессиональной группы, раскрыт содержательный смысл, эвристическая зна-

чимось ключевых понятий «социальное качество профессиональной группы» и «качество социально-профессиональной группы», дана их эмпирическая интерпретация.

2. Разработан теоретический подход к изучению качества социально-профессиональной группы на базе единства характеристик ее трудового потенциала, условий жизни и деятельности, социальной и личностной значимости профессии.

3. Конкретизированы теоретические представления о социальной структуре на концептуальной основе рассмотрения профессиональной группы как ее элемента; на основе анализа эмпирических материалов сделан теоретический вывод о существовании в среде учительства социальной группы, занимающей промежуточное положение между интеллигенцией и крестьянством (интеллигентов-крестьян).

В области методики социологических исследований:

4. Разработана схема ступенчатой редукции теоретических понятий, описывающих социальное качество профессиональной группы до уровня эмпирических показателей, позволяющих производить измерительные процедуры и количественный анализ.

5. Произведена содержательная социологическая разработка метода типологического анализа, основанного на комплексном дихотимическом построении типов профессиональной компетентности, устойчивости, отношения к труду, социального самочувствия, творческой ориентации и т.п.

6. Разработан метод, обеспечивающий включение изучаемого социологического объекта в качестве активного субъекта в процесс научного самопознания – метод включения в исследование.

7. Предложены методические основания социологического мониторинга, направленного на получение информации, необходимой для эффективного влияния на развитие учительства как социально-профессиональной группы.

8. Создан инструментарий для эмпирического описания и сравнительного анализа различных социально-профессиональных групп.

В области конкретных эмпирических социологических исследований:

9. Получено комплексное многомерное описание конкретной социально-профессиональной группы (учительства), позволяю-

щее создавать ее социальный портрет и в исторической динамике выявлять специфику социального статуса.

10. Вскрыты острые противоречия между возрастающей сложностью и социальной значимостью функций, выполняемых учительством, и снижением реального социального статуса учительства по ряду жизненно важных параметров.

11. Обоснован и предложен комплекс практических мер существенного повышения качества учительства как социально-профессиональной группы, совершенствования социальных функций и процессов воспроизводства данной группы.

Основные положения, выносимые на защиту

Концептуальные:

1. Обладать социальным качеством – значит, во-первых, выполнять комплекс социальных, а не только природно-биологических, экономических, профессионально-технологических функций, т.е. вносить вклад в жизнедеятельность общества и его отдельных подсистем путем воспроизводства норм и ценностей, сложившейся системы общественных отношений, поддержания условий, а также собственных свойств и качеств, необходимых для реализации продуктивной деятельности; во-вторых, проявлять интерес и способность к социальному творчеству, т.е. вносить вклад в развитие общества, его отдельных подсистем путем изменения норм, ценностей, эталонов поведения, характера и технологий социального взаимодействия, улучшения условий жизни, а также совершенствования собственных качеств, необходимых для инновационной деятельности.

2. Обретение социального качества связано прежде всего со свободой целеполагания, создания собственных методов и средств, свободой выбора позиции инициатора и организатора, а также со свободой рефлексии.

3. Механизм обретения социального качества основан на двустороннем взаимодействии: общество (и государство) предоставляют (или нет) необходимые права и свободы, личность (и социальные группы) их востребуют (или нет). Интенсивность социального развития по пути инноваций связана со степенью преодо-

ления противоречий, возникающих в ходе этого двустороннего взаимодействия.

4. Понятия «социальное качество профессиональной группы» и «качество социально-профессиональной группы» выступают как сопряженные: первое выделяет профессиональную группу как социальное явление, второе характеризует меру ее функциональной достаточности.

Методические:

5. Качество социально-профессиональной группы, в отличие от социального качества профессиональной группы, поддается количественному анализу.

6. Эффективность количественного анализа качества социально-профессиональной группы может быть повышена при использовании комплексного подхода (метода типологического анализа), метода включения респондентов в исследование, а также мониторинговых наблюдений.

Эмпирические:

7. Понятия профессиональной компетентности и устойчивости позволяют давать более глубокое, по сравнению с традиционными подходами, представление о качестве кадрового потенциала профессиональной группы.

8. В комплексе объективных и субъективных факторов, влияющих на отношение к труду и профессиональную устойчивость, особая роль принадлежит творческим ориентациям, в которых выражается самодетерминация личности и способность противостояния негативным условиям социальной среды.

9. Учительство как социально-профессиональная группа в целом слабо ориентирована на активное преобразование собственной деятельности и творческое переустройство жизни школы, а следовательно, не является в настоящее время фактором немедленного преодоления кризиса системы образования.

10. Социальное самочувствие и престиж учительства проявляют усиливающуюся тенденцию к снижению своего уровня.

11. Качество социально-профессиональной группы учителя, несмотря на некоторые позитивные изменения, в настоящее время проявляет тенденцию к снижению, тогда как объективные требования производственно-экономического и социокультурно-

го прогресса российского общества диктуют необходимость его ускоренного повышения.

Теоретическая и практическая значимость. Научная значимость состоит, во-первых, в том, что теоретическая концепция социального качества профессиональной группы и эмпирическая разработка качества социально-профессиональной группы, а также предложенная технология создания новой информационной базы данных о жизнедеятельности социально-профессиональных групп, включая процедуры количественного анализа, позволяют существенно углубить и конкретизировать результаты социологических исследований структуры общества, социальных институтов и образа жизни. Во-вторых, социологический портрет конкретной социально-профессиональной группы – российского учительства, созданный в единстве объективных и субъективных характеристик и исторической динамики, поэлементные и комплексные оценки качества этой группы, выявленные противоречия и тенденции ее развития расширяют сферу социального познания общества.

Практическая значимость заключается, во-первых, в том, что использование предложенной технологии позволяет существенно улучшить информированность государственных и общественных органов об условиях жизнедеятельности социально-профессиональных групп, а также повысить уровень их самопознания и тем самым создать предпосылки для повышения качества и эффективности функционирования. Во-вторых, разработанная и частично осуществляемая нами конкретная программа повышения качества социально-профессиональной группы российских учителей предусматривает прежде всего развитие социальной активности творческих ориентаций, инновационных установок учительства как важнейших условий преодоления социального и профессионального кризиса в сфере образования.

Апробация и практическое использование результатов работы. Результаты исследования регулярно представлялись на обсуждение научного сообщества, получали одобрение на многих симпозиумах и конференциях: укажем только те, на которых наши доклады и сообщения, посвященные различным аспектам изучения социально-профессиональной группы, были опубликованы.

Это выступления на VII Всемирном конгрессе социологов (1970, Варна, Болгария), на IV Международном конгрессе по социологии села (1976, Торунь, Польша), на Преодолимпийском международном конгрессе (1980, Тбилиси); на следующих Всесоюзных конференциях: «Проблемы и перспективы социально-экономического развития сибирской деревни» (1973, Новосибирск), «Проблемы преодоления социально-экономических различий между городом и деревней» (1975, Москва), «Развитие производительных сил Сибири» (1980, Новосибирск), «Исторический опыт хозяйственного и социально-культурного развития Сибири» (1981, Новосибирск), «Применение показателей времени в социально-экономическом планировании города и села» (1981, Новосибирск), «Народности Севера: проблемы и перспективы экономического и социального развития» (1983, Новосибирск), «Имитационное моделирование» (1983, Новосибирск), «Роль национальной интеллигенции в социально-экономическом и культурном развитии народностей Севера» (1986, Новосибирск), «Игровое моделирование: методология и практика» (1987, Новосибирск), «Логика и организация диалоговых процессов в интеллектуальных системах» (1988, Новосибирск), «Человеческий фактор в ускорении научно-технического прогресса» (1989, Новосибирск), «Формы представления знаний и творческое мышление» (1989, Новосибирск), «Рефлексивные процессы и творчество» (1990, Новосибирск), «Интеллектуальная поддержка деятельности в сложных предметных областях» (1991, Новосибирск).

Исходя из необходимости сделать свою научную работу полезной для практики развития сферы образования, соискатель стремился донести результаты исследований до широких слоев педагогической общественности, руководящих инстанций, студентов и творческой молодежи. В связи с этим была проделана работа трех видов:

1. Материалы исследования опубликованы в массовых изданиях: журналах «Народное образование» (1989, 1991), «Наука и жизнь» (1978), «Сельская новь» (1978), «Семья и школа» (1986, 1988), а также в «Литературной газете» (1970), «Известиях» (1973), «Учительской газете» (1980, 1981, 1983, 1988, 1991, 1992), еженедельнике «Перемена» (1989), в газете СО РАН «Наука в Си-

бири» (1969, 1970, 1986, 1991, 1992), «Молодость Сибири» (1987, 1988, 1989), в других местных изданиях Новосибирска (1989–1992), Кемерово (1987), Оренбурга (1988), Ужура (1990).

2. Соискатель в соавторстве с коллегами разрабатывал ряд комплексных целевых программ и докладных записок в государственные органы управления образованием, заинтересованные общественные организации (1967, 1972, 1976, 1979, 1982, 1987, 1988, 1989, 1991), многие из которых в дальнейшем были опубликованы в научных и массовых изданиях, обсуждались на «круглых столах» и т.п.

3. На всех этапах научного исследования – от сбора первичных социологических документов до обобщения и описания результатов – соискатель находился в непосредственном творческом общении с педагогами – объектом своего научного исследования и продолжает совместную практическую экспериментальную работу. Перечислим лишь некоторые работы, связанные с практической деятельностью в сфере образования.

3.1. Организованы и проведены социологические экспедиции (1965, 1968, 1972, 1976, 1982, 1987) по сельским школам Новосибирской и Ленинградской обл., БАМа, Тувы с целью сбора эмпирической информации, в ходе которых соискатель регулярно читал десятки лекций, посещал уроки, выступал на профсоюзных собраниях, педсоветах, семинарах;

3.2. Проведены деловые игры с педагогами школ и вузов, творческие семинары методом «погружения», семинары-диалоги по развитию творческих и демократических основ деятельности педагогических коллективов под эгидой областных институтов усовершенствования учителей и отдела учебных заведений Министерства путей сообщения (1987–1993, Сызрань, Тирасполь, Красноярск, Абакан, Челябинск, Барабинск, Искитим, Бердск, Верх-Ирмень, Новосибирск и др.);

3.3. Соискатель принимал активное участие в организации Новосибирского отделения Творческого союза учителей, является его научным руководителем; ежегодно участвует в работе оргкомитета и жюри конкурса «Учитель года»; при поддержке Движения «Педагоги за мир и взаимопонимание» явился одним из организаторов Всесоюзных семинаров «Учитель: права, статус и творчество» (1990, Красноярск; 1991, Полтава); работал в оргко-

митете Всесоюзного съезда Творческого союза учителей (1991, Одесса) и т.п.

Соискателем в соавторстве с членами Правления Новосибирского отделения Творческого союза учителей была разработана программа «Сибирский педагогический лицей». В результате конкурса под девизом «Город – детям», объявленного мэром Новосибирска, авторам было предоставлено право на открытие с 1992/1993 уч. г. педагогического лицея, получившего статус экспериментальной площадки Российской академии образования.

Глава I. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ

§ 1. Качество профессиональной группы как социологическая проблема. Разрабатывая теоретические основы изучения профессиональной группы, нельзя не обратить внимания на то, что исходное понятие «профессия» традиционно используется в экономических или организационно-управленческих исследованиях, поскольку профессия трактуется как вид трудовой деятельности в системе общественного и производственно-технологического разделения труда.

Исследовать социальное качество профессии (профессиональной группы) значит построить ее как целое, имеющее не только экономические функции, объект, средства и результаты, исследовать не процессуально-технологические особенности ее деятельности, а представить в роли субъекта социального творчества, общественных отношений и элемента социальной структуры.

Дело в том, что технологическая сторона профессии может рассматриваться в отвлечении от конкретных социально-исторических условий и форм, но качества субъекта труда и условий жизни имеют социальную природу, они социально узнаваемы, ибо принадлежат определенному историческому периоду, имеют социальную обусловленность.

Как в капле воды отражается солнце, так в каждой профессиональной группе отражается общество – уровень развития и характер норм деятельности и поведения, взаимодействий и отношений, способ политической организации, национальный

и культурный менталитет, система духовных ценностей, интересов и настроений. Все это в той или иной мере формирует (и деформирует) социальную основу бытия профессиональной группы, условия ее функционирования и развития, процветания и деградаций. Общество оказывает воздействие как на трудовую деятельность и условия жизни профессионалов, так и на них самих. Каждая профессиональная группа, в свою очередь, удовлетворяет те или иные потребности общества, внося своей специфической деятельностью конкретный вклад в его развитие.

Понятие «социальное качество» в социально-философских текстах встречается уже в середине XIX в., однако до сих пор его определение в словарях и справочниках отсутствует. Оно используется в теоретических работах, рассматривающих отношение между личностью и обществом, где личность предстает не как продукт природы, а как совокупность общественных отношений. В работах, где человек субъект предметно-практической и духовной деятельности утверждается, – главное в личности не ее физическая (биологическая) природа, а социальное качество. Социальное качество проявляется через цели (функции) и виды деятельности, нормы и ценности, на которых базируются мотивы, поведение, отношения.

Поскольку объектом социологических исследований являются не отдельные личности, а общности людей, обладающих сходными социальными признаками (прежде всего статусами и ролями), понятие «социальное качество» вполне применимо и для характеристики групп.

Каждая группа приобретает социальное качество благодаря ее включенности в систему общественных отношений через собственную деятельность и поведение, ее подготовленность к выполнению ролей, установку на воспроизводство традиционного и новаторского, ориентацию на свободу и ответственность и т.п.

Понятие «социальное» многозначно, поэтому следует сделать еще один шаг в понимании социального качества, противопоставляя его не только биологическому, но и экономическому. На этом уровне абстракции «социальное» включает «культурное», «политическое», «религиозное» – словом все, что не «экономическое».

На следующей ступени восхождения к конкретному возникает еще одна альтернатива понятию «социальное» – «профессиональное». Если на первом шаге формирования диады «социальное – биологическое» основанием служит качественное отличие общественного и природного, во втором случае – различие между экономической и другими сферами общественной жизни, то на третьем шаге формирования серии категориальных оппозиций в качестве основания выступает различие между трудовой и другими сферами жизнедеятельности.

Противопоставление социального и профессионального имеет смысл, когда профессиональное рассматривается безотносительно к конкретным социальным условиям. В других случаях возможна интеграция этих понятий, а в контекстах экономической социологии, социологии труда, социологии профессий она необходима. Тогда о профессиональной группе, «наделенной» социальным качеством, можно говорить как о социально-профессиональной. Здесь понятия «социальное качество профессиональной группы» и «качество социально-профессиональной группы» совпадают.

Однако нельзя не заметить, что эта тождественность имеет относительный характер, так как выявляются два разных смысла в понятии «качество». Необходимо предпринять контекстуальный анализ этого ключевого понятия, каким бы на первый взгляд оно ни казалось знакомым, даже азбучным.

В сочетании с понятием «социальное» понятие «качество» употребляется как философская категория, которая выражает устойчивую определенность объекта, неотделимую от его социального бытия, благодаря чему он есть именно то, что есть, а не иное.

Это значение категории качества назовем видовым. Оно, выражая тождественную с наличным бытием сущность, позволяет отличать социальные объекты от других, выявлять сходное и различное, фиксировать границы, систематизировать и, следовательно, упорядочивать реальную картину мира в нашем сознании.

Понятие «качество» во втором случае используется для характеристики степени выраженности свойств, определяющих меру пригодности объекта как средства для достижения определенных целей, реализации его функций.

В таком значении (назовем его функциональным) понятие «качество» содержит переход в противоположную категорию – «количество», а значит возможность измерения того, что может изменяться в пределах данного качества. Практическое функционирование объекта служит как бы экзаменом качества, индикатором сущности, реализацией его имманентных свойств. Если возникает необходимость измерения качества, то корректнее использовать понятие «качество социально-профессиональной группы» с его функциональным содержанием, в отличие от социального качества, которое служит видовым определением профессиональной группы и не подлежит непосредственному измерению.

Функциональный подход к определению качества при всех его неоспоримых достоинствах имеет недостатки, которые следует принимать во внимание при разработке основных методологических позиций исследования. В частности, при исследовании качества человеческих общностей, людских совокупностей (рабочей силы, кадрового потенциала, различных профессиональных, учебных, производственных, спортивных, художественных или других групп) нельзя ограничиваться одним лишь функциональным критерием – пригодностью для использования по назначению, способностью выполнять обязанности в системе общественного разделения труда. «Трудоресурсный» подход вполне правомерен для решения многих научных задач, но весьма ограничен с нравственной точки зрения.

Кадры, трудовые ресурсы – это люди, и рассмотрение их только как средства достижения целей, пусть даже самых гуманных и высоких, какими являются, например, цели воспитания, лечения, кормления или спасения человека, негуманистично. Функциональный подход к определению человеческих качеств, как это ни парадоксально, нельзя считать достаточным не только с нравственной, но и с «деловой» точки зрения. Взгляд исключительно с позиций «дела» и эффективности функционирования ограничен не только по отношению к личности работника, но и, в конечном счете, по отношению к самому делу. Всякий профессионал, любой работник, занимая определенное место в системе общественного разделения труда, объективно становится фактором социальных изменений, выступает как средство достижения различ-

ных целей – государственных, общественных, групповых, личных. Но чтобы он был работником высокого класса (качественным средством достижения профессиональных целей), к нему надо относиться как к важной самостоятельной ценности, как к цели бытия.

Это служит исходной методологической и нравственной посылкой: любой работник – человек, и все, что нужно человеку для развития его сущности, становится приоритетным по отношению к любой его социальной роли, ко всем общественным функциям – трудовым, семейным, партийным и т.п. Ценностный подход к профессионалу как к человеку первичен, он предопределяет в нашей программе общий замысел, цели и задачи, методику, практическую ориентированность работы. Вместе с тем ценностный подход к исследованию качества кадров не только не исключает, а напротив, способствует последовательному осуществлению функционального.

Таким образом, сам предмет исследования и логика анализа его ключевого понятия «качество» требуют не только функционального, но и ценностного подхода, т.е. отношения к виду (объекту) как к непреходящей ценности, носителю уникальной сущности, качественной определенности.

Если ту или иную профессиональную группу рассматривать с позиций функционального предназначения, то логично говорить о качестве ее кадров. Если же использовать ценностный подход, то в содержание понятия «социальное качество профессиональной группы», помимо качества кадрового потенциала, необходимо включить качество условий профессиональной деятельности и жизни данной группы.

Если качество есть тождественная с бытием определенность объекта, то создание или поддержание условий, адекватных сущности профессиональной группы, только и может обеспечить способность быть собой, успешно самореализовываться и эффективно функционировать, развиваться в системе общественных отношений,

Социальное качество профессиональных групп проявляется во взаимном соответствии функций социальной структуры как целого и профессиональных групп как ее элементов. Особенность социальных функций учительства состоит в том, что они

реализуются и по отношению к себе как профессиональной группе (А), и по отношению к объекту деятельности – учащимся – формирующемуся субъекту социальной активности (Б).

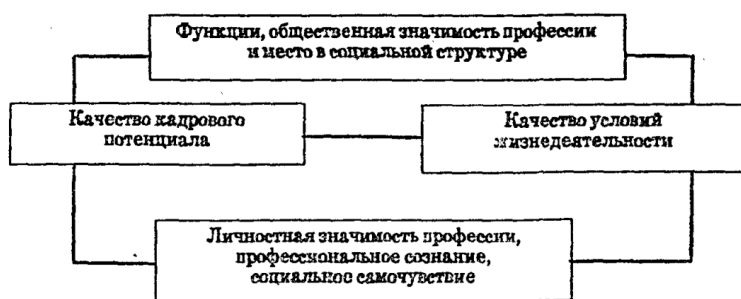
Функция социальной (по Т.И. Заславской – социально-экономической) структуры и профессиональных групп	Социальные функции учительства как профессиональной группы
1. Поддержание и развитие форм общественного разделения труда	<p>А. Совершенствование системы разделения педагогического труда по квалификации, специальностям и должностям</p> <p><i>Б. Социальное воспроизводство (вторичная социализация) подрастающего поколения</i></p>
2. Обеспечение эффективной дифференциации положения групп в обществе	<p>А. Дифференциация материальных и моральных вознаграждений по количеству и качеству труда, повышение престижа профессии</p> <p><i>Б. Дифференциация воспитания в соответствии со способностями и интересами личности</i></p>
3. Создание необходимых условий для социального саморазвития общества	<p>А. Улучшение условий для профессионального творчества и личной жизни учителей</p> <p><i>Б. Совершенствование демократических и творческих основ школы, социально-педагогических условий воспроизводства субъекта социального саморазвития</i></p>
4. Адаптация населения к меняющимся условиям развития общества	<p>А. Повышение внутрипрофессиональной мобильности и устойчивости педагогических кадров</p> <p><i>Б. Формирование ценностного отношения к инновациям, развитие адаптационных способностей учащихся</i></p>
5. Обеспечение согласованного выполнения экономико-хозяйственных и репродуктивных функций	<p>А. Совершенствование демографической структуры, преодоление феминизации учительства, улучшение социально-экономических условий семейной жизни и социального самочувствия</p> <p><i>Б. Подготовка подрастающего поколения к выполнению хозяйственных и основных функций</i></p>
6. Обеспечение социально-справедливого отношения к группам, находящимся в неблагоприятном положении	<p>А. Преодоление социальной несправедливости по отношению к учительству, а также к педагогам, утратившим трудоспособность и безработным</p> <p><i>Б. Воспитание подрастающего поколения в духе гуманизма, социальной справедливости; организация деятельной заботы о нуждающихся взрослых и детях</i></p>

Социальное качество профессиональной группы обусловлено, с одной стороны, общественной значимостью продукции и услуг, которые производит профессиональная группа для удовлетворения потребностей общества (и государства) в ходе реализации своих функций; в соответствии с этим общество (и государство) создает условия для воспроизводства необходимого количества работников с определенным уровнем профессионализма и культуры, а также условий их труда и жизни. С другой стороны, социальное качество детерминируется личностной значимостью профессиональной деятельности, которая удовлетворяет творческие потребности личности, ее интересы, а том числе и в получении определенной социальной роли, статуса, различных ценностей и благ, сопровождающих ту или иную профессиональную группу. В соответствии с этим личность воспроизводит себя как профессионала, приобретает ту или иную меру профессиональной компетентности и устойчивости, формирует систему ценностей и отношений с субъектами трудовой деятельности, творческую активность, инновационные установки и т.п.



Во взаимодействии этих двух социальных субъектов – общества (и государства) и отдельных личностей (и социальных групп) вырабатывается механизм формирования социального качества профессиональных групп. Каждый из этих разномастных субъектов, исходя из собственных интересов, возможностей и потребностей, своими специфическими методами нормирует и регулирует меру труда, времени и вознаграждений, свободы и ответственности, прав и обязанностей, внося свой вклад в процесс формирования качества социально-профессиональной группы.

Качество социально-профессиональной группы – интегральная характеристика общественной и личностной значимости профессиональной деятельности, культуры кадрового потенциала в единстве с комплексом условий жизнедеятельности.



Теоретическая схема отражает наиболее существенные стороны качества социально-профессиональной группы и в этом смысле обладает достаточной полнотой, а обобщенный характер показателей позволяет применять схему для широкого класса подобных социальных объектов.

Теоретическая схема, отражая представление о социально-профессиональной группе как о социальном типе, позволяет построить понятийную конструкцию трех степеней абстракции: универсальную (пригодную для изучения качества любых социальных групп), специальную (подходящую для описания качества социально-профессиональных групп), конкретную (предназначенную для конкретной социально-профессиональной группы, в данном случае – для учительства).

Универсальные показатели качества социальной группы	Специфические показатели качества социально-профессиональной группы	Конкретные показатели качества учительства как социально-профессиональной группы
1. Качество функционирования	1.1. Нормы трудовой деятельности	Бюджет времени. Учебная нагрузка. Имеет ли классное руководство? Количество преподаваемых предметов. Ведет ли кружок? Сменность работы. Имеет ли окна в расписании? Имеет ли свободные от уроков дни?
	1.2. Методы и средства	Какие методы работы предпочитает – новаторские или традиционные? Использует ли технические средства обучения? Использует ли технические средства обучения? Участвует ли в новых формах организации образования? Отношение к школьному самоуправлению. Отношение к выборности руководителей образования.
	1.3. Цели и результаты	На индивидуальном уровне цели и результаты труда не изучались
2. Качество субъекта деятельности и отношений	2.1. Профессиональная компетентность	Образование. Стаж. Повышение профессионального уровня. Удовлетворен ли системой повышения квалификации? Самооценка профессионального мастерства. Экспертная оценка профессионального мастерства.
	2.2. Профессиональная мобильность (устойчивость)	Хочет ли сменить профессию учителя? Хочет ли сменить место работы? Является ли потомственным педагогом?
	2.3. Ценностные ориентации в трудовой деятельности	Нравится ли профессия? Нравится ли классное руководство? Нравится ли предмет? Удовлетворен ли работой? Обогащает ли работа знаниями? Есть ли простор для инициативы? Престижна ли профессия?

3. Качество условий жизнедеятельности	3.1. Материальные условия труда, быта и отдыха	Характер жилья. Размер жилплощади. Наличие коммунальных удобств. Есть ли условия для работы дома? Наличие и структура ЛПХ. Заработная плата. Денежный доход на душу. Где провел отпуск? Где хотел бы провести? Удовлетворен ли отпуском?
	3.2. Организационные и социально-психологические условия труда, семейной (личной) жизни	Удовлетворен ли расписанием уроков? Утомительна ли работа? Имеет ли награды, звания? Удовлетворен ли отношениями с коллегами, администрацией, учащимися, работниками ОНО, родителями учащихся, в своей семье?
	3.3. Социально-территориальные и этно-демографические условия	Пол. Возраст. Место жительства (город–село). Семейное положение. Где жил до 18 лет (в городе–селе)? Работал ли в сельской школе?
4. Качество самоопределения и самовыражения	4.1. Жизненные планы и социальное самочувствие	Если бы, начиная жизнь сначала, выбрал бы свою профессию? Считает ли оплату труда хорошей? Удовлетворен ли домашними условиями? Где хотел бы работать – в городе-селе? Хотел бы передать свою профессию детям? Как оценивает свое здоровье?
	4.2. Творческие ориентации и новационные установки	Чувствует ли себя творческим и свободным? Имеет ли творческие работы? Выступал ли в прессе, по радио, ТВ? Работает ли над научно-педагогической темой? Создает ли методические разработки? Общается ли с творческими людьми? Считает ли себя последователем выдающихся педагогов? Участвует ли в перестройке школы?
	4.3. Отношение к общественным профессиональным организациям	Участие в общественных движениях и организациях. Выполнение общественной работы

Построенная таким способом теоретическая схема служит логическим основанием редуцирования теоретических индикаторов, она выполняет роль стартовой площадки для запуска эмпирического исследования, обеспечивает гибкую связь между теорией и эмпирической направленностью работы.

Чтобы эмпирические индикаторы качества социально-профессиональной группы сыграли роль референтов пространства теоретических показателей, мы стремились к выполнению следующих условий:

1. Эмпирические показатели должны дифференцировать изучаемый объект в соответствии с задачами исследования, быть содержательно-упорядоченными и сгруппированными по теоретическим блокам.

2. Способы получения эмпирических данных должны обеспечивать объективность, необходимую для определенности трактовки их социального содержания в рамках предложенной концепции.

3. Должна быть выдержана относительная простота и доступность обнаружения и измерения показателей.

4. Должна быть предусмотрена возможность исключения, дополнения и замены отдельных эмпирических показателей, получаемых разными способами.

5. Эмпирические показатели должны носить локально-системный характер, чтобы в случае необходимости их можно было использовать как комплексные (типологические) характеристики.

6. Основная масса показателей должна быть закреплена «навечно», носить характер относительно постоянных (инвариантных) индикаторов качества, чтобы предоставлять возможность для динамичных (мониторинговых) исследований.

Для того чтобы предложенная теоретико-логическая основа была реализована в конкретно-эмпирическом исследовании, необходимо четко определить совокупность необходимых и достаточных процедурных средств и приемов работы.

§ 2. Методика эмпирического исследования качества социально-профессиональной группы. Эмпирическое исследование качества социально-профессиональной группы требует адекватной информации. Исходная база эмпирических индикаторов, которая формировалась нами на протяжении трех десятилетий,

составлена из двух различных по способам получения и характеру представления видов данных. Первый – данные, характеризующие учительство в целом как группу, это: 1) нормативные показатели профессиональной деятельности, вознаграждений, условий труда и социальной защиты; 2) данные государственной, ведомственной статистики республик, краев, областей; 3) архивные материалы, а также отдельные, едва сохранившиеся публикации о результатах обследования российских педагогов 1920-х гг.; 4) данные, полученные в экспедициях с применением социолого-статистического инструментария «Справка школы» и «Лист интервью». Второй вид – данные, описывающие учительство через характеристики конкретных представителей (индивидов), это: 5) показатели массовых анкетных обследований педагогов городских и сельских школ десяти областей России, проведенные в 1960–90-х гг. и представленные как отдельные и как комплексные (типологические) характеристики; 6) экспертные оценки педагогического мастерства 50 % обследованных учителей; 7) самооценки респондентов в количественной и вербальной форме, данные самоанализа, полученные методом включения в исследование.

Оставляя в стороне широко известные в социологии методы сбора и обработки материала, которыми мы, естественно, пользовались, остановимся на трех, в создание, адаптацию и развитие которых мы внесли свой вклад. Речь идет о методе типологического анализа (2.1), методе включения в исследование (2.2) и социологическом мониторинге (2.3).

2.1. Для реализации замысла комплексности, обеспечения функционального и ценностного подходов был применен типологический анализ качества учительства как социально-профессиональной группы. В результате получилось 17 типологических групп, каждая из которых характеризуется комплексом соответствующих индикаторов.

Использовались две процедуры типологизации — теоретическая и эмпирическая: невозможно осуществить никакую количественную обработку и систематизацию без предварительного теоретического осмысления.

Типологический (комплексный) подход к измерению качества социально-профессиональной группы состоял из трех видов ра-

боты: 1) обоснование выбора каждого показателя, включаемого в единый комплексный индикатор (теоретический поиск оснований типологизации); 2) разработка методов шкалирования; 3) количественная оценка комплексных индикаторов, фиксирующих эмпирическую структуру типологических групп.

Обоснование выбора показателей носит конкретный характер и проводится в соответствующих разделах работы, а о шкалировании, унификации показателей и комплексных индикаторах следует сказать в общем виде. Количественные характеристики не даны сами по себе. Количество, в отличие от качества, не есть непосредственное бытие чего бы то ни было, оно связано со способом расчленения изучаемого объекта на отдельные компоненты, делением единого на его составляющие, которые можно достаточно естественно выражать числами.

В социологическом исследовании, как известно, важным и весьма эффективным средством измерения качественной информации являются шкалы. Они дают возможность сравнительно просто оценивать степень проявления качества, интенсивность того или иного показателя.

Трудности начинаются при переходе к комплексным оценкам. Сбор нескольких показателей в «набор» – единую типологическую характеристику – упирается в несопоставимость значений отдельных параметров, составляющих этот набор. Информация должна быть приведена к единой мере. Чтобы ее можно было «считать», т.е. производить элементарную статистическую обработку, пришлось выработать для каждой типологической характеристики специфическую единицу измерения. Например, уровень (тип) профессиональной компетенции мы измеряем количеством профессиональных достоинств; уровень (тип) материального положения – количеством благ, которыми располагают или не располагают респонденты; уровень (тип) творческой активности – количеством ориентации на творчество и т.п. Для этого шкалу любого вида и размерности, будь то качественная трех-пятиступенчатая шкала или непрерывный ряд количественных показателей, например, величину заработной платы, квадратных метров жилья и т.п., необходимо разделить на две части, т.е. свести к виду «да – нет», «имеет – не имеет» – к виду одномерной шкалы.

Здесь возникает необходимость выбора границы, которая разделит любую многоступенчатую шкалу на две части, т.е. поделит всех респондентов на «имеющих – не имеющих» данное благо, на относящихся к тому или иному явлению «положительно-отрицательно», на «причастных-нейтральных» и т.п.

Выбор границы – неперемный этап работы над созданием типологических групп, и хотя внешне он похож на технический, однако носит предметный характер, так как связан с анализом содержания конкретных показателей качества социально-профессиональной группы. Граница не может быть определена заранее, в отвлечении от конкретных особенностей предмета исследования.

В случае когда комплексный индикатор состоит из пяти отдельных показателей, как, например, при изучении социального самочувствия, все респонденты распределяются по шести типологическим группам в зависимости от количества социальных благ, которыми они располагают: 5 (самочувствие очень хорошее); 4 (хорошее); 3 (удовлетворительное); 2 (не вполне удовлетворительное); 1 (плохое); 0 (очень плохое). Очевидно, что комплексный индикатор не раскрывает в данном случае, каким именно набором показателей (благ) обладают те, у кого их оказалось 5, 4, 3, 2 или 1. Сочетания благ могут быть самыми разнообразными. Кроме того, мы сознательно пренебрегаем «взвешиванием» их значений, ибо невозможно разобраться, что важнее: иметь хорошее здоровье или быть довольным условиями для работы дома, осознавать высокую престижность профессии или быть удовлетворенным своим отпуском? Все важно, все нужно, и ни одно из этих благ не может быть заменено другим.

Каждая из представленных в данной работе типологий распределяет респондентов на столько групп, сколько показателей положено в основание типологизации, плюс единица: всегда может появиться такой тип людей, у которых нет ни одного из рассмотренных благ (достоинств, ориентации и т.п.).

Дальнейшая статистическая обработка анкетных данных позволяет делать корреляционный анализ, исследовать связи с различными социально-экономическими показателями, находить факторы, определяющие те или иные зависимости. Главное методическое достоинство дихотомизации показателей – приведение

их к единой мере (унификация). Если разработана единая мера, безразличная к конкретному содержанию, любые показатели становятся сопоставимыми. Если качественно и количественно разнородные элементы приведены к однородным и простым показателям, возникает возможность их математической обработки.

Метод типологического анализа, разработанный для социологического исследования проблем качества социально-профессиональной группы, может быть применен в любых социологических, социально-педагогических, социально-психологических исследованиях, связанных с использованием анкет, содержащих достаточно широкий спектр взаимодополняющих и пересекающихся вопросов.

2.2. Одним из способов целенаправленного обогащения эмпирической базы социологического исследования является специально разработанный метод, который мы назвали методом включения в исследование. Такое название он получил по ассоциации с методом включенного наблюдения. Общее в них то, что они направлены на углубленное изучение жизни, дают эмпирический материал, но по процедуре и многому другому они существенно отличаются друг от друга: принципиально различно положение субъекта и объекта исследования, различен также их вклад в создание информационной базы и интерпретацию эмпирических данных.

Включенное наблюдение, как известно, состоит в том, что социолог, часто не разглашая своих научных намерений, включается в жизнь трудового (или иного) коллектива, не нарушая естественного хода событий, деятельности и отношений, как бы сливается с объектом своего исследования, в известном смысле сам становится частью объекта.

Метод включения в исследование мы построили так, что с помощью специальных приемов исследователь включает в свою работу тех, кого он изучает, т.е. превращает объект исследования в субъект научной деятельности. Если при использовании метода включенного наблюдения ученый принимает на себя роль «человека из жизни», то при использовании метода включения в исследование, наоборот, «людей из реальной жизни» он временно превращает в своих коллег. Здесь создается ситуация, имитирующая соавторство, творческий семинар, научный совет, симпозиум и т.п.

Необходимость в таком подходе обусловлена тем, что в ходе изучения социологических проблем нередко возникают вопросы, ответить на которые без сотрудничества с самими обследуемыми в качестве активных участников научно-исследовательской работы просто невозможно.

Технология метода включения в исследование детально оработана и показана в наших публикациях. Поэтому в докладе не имеет смысла на этом останавливаться специально.

Представляется целесообразным сравнить его с другими методами.

Метод включения в исследование в известном смысле сродни методу наблюдения: та часть получаемой методом включения в исследование информации, в которой содержатся конкретные примеры, описываются события, люди, их отношения, весьма похожа на ту, которую может собрать специалист с помощью наблюдения – прямого, косвенного или включенного. Различие между ними состоит в объеме информации: никогда метод наблюдения не даст за короткий срок такого количества сведений, какое может получить специалист, пользующийся нашим методом включения в исследование. В течение двух академических часов может быть включено в работу от 20 до 200 человек. Естественно, что с помощью метода наблюдения исследователь может получать информацию, которую никаким иным способом получить нельзя. Его ценность сомнению не подвергается, особенно в тех случаях, когда опрос объекта исследования практически полностью исключен.

Отчасти метод включения в исследование напоминает метод экспертных оценок. Сравнимые методы похожи по процедуре коллективной работы над проблемой, отчасти по значению получаемых результатов, но различаются по характеру информации и способам ее получения и использования. Экспертные оценки чаще всего выдаются в числовой форме, затем подвергаются дальнейшей обработке различными количественными методами. Наш метод дает словесную, содержательную информацию, которая получена не от «посторонних», а от лиц, являющихся объектом исследования.

Эта информация отчасти напоминает личные документы, к которым относятся дневники, автобиографии, письма, речи, со-

чинения и т.п. По разным причинам оба метода, к сожалению, могут давать необъективную информацию, искажения; те или иные виды сочинений могут быть написаны под влиянием дурного настроения или плохого самочувствия. Но этот «брак», как показывает практика, встречается довольно редко, и его всегда видит исследователь.

Информацию, подобную той, что мы получим методом включения в исследование, можно получить путем интервьюирования или с помощью открытых вопросов, вставленных в обычную анкету, когда респонденту не навязано мнение, каждый пишет по-своему.

Однако опыт показывает, что на открытые вопросы многие отвечают очень коротко – одной-двумя фразами, а в ряде случаев и вовсе не отвечают. Интервью, безусловно, дает более развернутую и обстоятельную информацию, но затраты времени на интервьюирование несопоставимы с теми, которые затрачивает специалист на получение материалов нашим методом включения в исследование. В отличие от анкеты и формализованного интервью, где надо отвечать на все вопросы, наш метод предоставляет возможность выбрать то, что больше всего волнует, о чем человек хочет и может сказать, что он хорошо знает, над чем думал. Эта свобода выбора – залог высокого качества ответов, наполненности фактами, мыслями, чувствами. Кроме того, наш метод – это одно из его самых важных достоинств – позволяет получать информацию, когда все обследования уже проведены.

Материалы, полученные с помощью метода включения в исследование, впрочем, так же, как материалы интервью и личные документы, обладают той особенностью, что они не могут быть репрезентативными. Это не является недостатком, так как дополнительный опрос проводится на прочной базе репрезентативного материала. Метод включения в исследование позволяет эффективно работать над пониманием и интерпретацией массового статистического материала, преодолевать отчуждение и неадекватную реакцию обследуемых, получать информацию (особенно о творческих сторонах деятельности), которую другими методами добыть невозможно. Метод включения в исследование гуманистичен и демократичен по своей сущности, поскольку превраща-

ет каждого обследуемого в активного субъекта, соучастника и соавтора проводимого исследования.

2.3. Социальные процессы протекают во времени и по природе своей являются процессами динамическими. Поэтому всякое масштабное, социально значимое исследование, к числу которых относится и исследование учительства как социально-профессиональной группы, должно строиться на стационарной основе, а не как разовое и одномоментное. Методика нашего исследования предусматривала возможность проведения многократных сборов информации. Время, разделяющее базовый и повторные опросы, составляло 10 лет. Однако картина получается при этом дискретная, содержащая возможности больших ошибок интерполяции между «срезами» и особенно при экстраполяции на будущее.

В 1960–70-е гг., когда наш исследовательский коллектив работал над темой «Совершенствование условий труда, быта и отдыха учительства» по заказу Министерства просвещения СССР и России, выявилась такая ситуация: данные исследований, направленных на изучение одних и тех же процессов и явлений, но проводимых не связанными друг с другом коллективами ученых в различных регионах страны, оказывались несопоставимыми. Причина в том, что социологи берут за основу известную методику (как правило, это только анкета, которая благодаря большому тиражу доступна), дополняют и изменяют ее как им угодно и теряют возможность сравнивать свои результаты с информацией, полученной в других регионах.

Анкета, даже если она используется точь-в-точь, еще не обеспечивает сопоставимости. Необходим весь комплекс методических документов по обработке информации. Но это пока еще весьма редкий «жанр» в науке. Ученые, как правило, стремятся опубликовать прежде всего результаты своих исследований, а теоретические и методические программы остаются неизвестными широкому кругу исследователей. Попытка преодолеть этот недостаток и подготовить именно такого рода методику была принята нашим коллективом с самого начала – еще в 1960-е гг.

Особенность методики состоит в том, что она, включая основную сопоставимую информацию и способы работы с ней, позволяет вносить дополнения, отвечающие задачам различных исследуемых

дователей, дает возможность расширять круг изучаемых проблем, учитывать региональную специфику.

Наличие жестко запрограммированного блока (неизменяемого неприкосновенного ядра), обеспечивающего сопоставимость данных, не мешает нашим коллегам собирать и обрабатывать информацию по своему усмотрению, обогащать (достраивать) данную методику в соответствии со своими конкретными задачами и интересами.

Стремясь подробно объяснить каждый шаг по сбору и обработке информации, мы заботились не только о том, чтобы нас поняли сегодняшние коллеги, мы подумали также о тех, кто примет эту эстафету через 30–50, а может быть через 100 лет, и повторит наше исследование. Уже в 1960-е гг. было понятно, что в области методики и техники социологических исследований наступит прогресс, уменьшится трудоемкая ручная работа, упростится процедура ввода анкетной информации в машину. Безусловно, изменятся и содержательные задачи изучения учительства, ибо изменятся условия, в которых будут жить и работать учителя, а сами они как люди и профессионалы приобретут новые черты и свойства.

В этом мы скоро убедились. Приступая к третьей серии анкетного обследования в конце 1980-х гг. (первая серия проведена в 1960-х гг., вторая – в 1970-х) и к четвертой (в 1990-х гг.), пришлось переосмыслить очень многое. Новый период в развитии общества выдвинул и новые проблемы в системе образования и труде учителя, для изучения которых потребовалась модернизация социологического инструментария и исследовательских задач. В этой связи нельзя не вспомнить, с каким волнением мы читали работы, посвященные учительству 1920–30-х гг. нашего столетия, и как старались обеспечить сопоставимость ряда показателей, чтобы проследить динамику за 40–50 лет.

Объект нашего исследования – учительство – столь объемное, социально значимое, динамическое, но, к сожалению, мало изученное явление, что наша двадцатипятилетняя работа – лишь самое начало, скромный вклад в организацию постоянно действующей социологической службы системы народного образования – социологического мониторинга.

Государственные статистические органы менее всего интересуются мнениями людей, они собирают объективную информа-

цию. Это очень важно, но недостаточно. В основе же мониторинга должна быть именно субъективная информация о социальных отношениях, образе жизни, интересах, ценностных ориентациях, межгрупповых отношениях, участии в общественных движениях, миграционных намерениях, уровне и способах удовлетворения материальных и духовных потребностей, социальном самочувствии, состоянии нравственного и духовного самоопределения людей.

Как не может быть единовременного подъема учительства на недосягаемую высоту, ибо учительство «поднимается» и «опускается» вместе с обществом, так и не может быть одноразового «замера» его положения. Постоянное внимание к нуждам учителей, стремление помочь им в их нелегком труде, по достоинству вознаградить за огромную работу – дело исключительной практической важности, в котором и мы, исследователи, принимаем посильное участие. Создание социологического мониторинга «Учитель» на научной основе будет способствовать решению этой задачи. Одним ученым с решением этой задачи не справиться. Необходим государственный заказ и постоянное заинтересованное участие Министерства образования.

Глава II. КАЧЕСТВО КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ

§ 1. Профессиональная компетентность и повышение квалификации. Характеристика работника любой отрасли народного хозяйства связана прежде всего с понятием компетентности. Оно используется в теории и на практике применительно к любым специалистам для обозначения степени соответствия их знаний и опыта реально решаемым задачам. Фактические различия в уровне компетентности работников фиксируются многими показателями: наличием специального образования, величиной производственного стажа, разрядами (для рабочих), классностью (для шоферов, летчиков, военных специалистов), категорийностью (для инженеров, врачей и др.). Для школьных педагогов сравнительно недавно (в 1972 г.) были введены звания старшего учителя и учителя-методиста. Однако они, как и звания Заслу-

женного и Народного учителя, не получили широкого распространения, чтобы могли рассматриваться в качестве квалификационных категорий. В связи с введением в 1993 г. единой тарифной сетки педагоги различных ступеней образования и должностей распределяются по четырем квалификационным категориям. Для исследования качества учительских кадров целесообразно ввести понятие профессиональной компетентности, соответствующим образом формализовав его для получения возможности делать количественные оценки.

Понятие профессиональной компетентности интегрирует три показателя: наличие (отсутствие) специального образования, педагогического стажа до 5 (или более) лет и повышение (или нет) квалификации. Если первые два показателя носят объективный характер, то последний весьма субъективен, поскольку получается путем опроса, а за положительными ответами скрываются весьма различные по качеству формы повышения профессионального уровня. Строго говоря, и за одинаковыми дипломами и величиной стажа тоже нередко кроются разительно отличающиеся эрудиция, практический опыт и уровень мастерства.

Бесспорно, совокупность трех предложенных показателей (образование, стаж и повышение квалификации) далеко не исчерпывает глубину и содержательный смысл понятия профессиональной компетентности. Исследование его в столь формализованном виде неизбежно упрощает реальную ситуацию и может оказаться малосодержательным и недостаточно информативным, если мы, следуя сложившейся в социологии (и статистике) практике, будем характеризовать уровень профессиональной компетентности, используя каждый из этих трех признаков в отдельности. Однако положение дел существенно меняется, когда данный показатель становится комплексным и используется для сравнительного анализа больших групп профессионалов.

Рассмотрим последовательно каждый показатель. Основой высокой компетентности учителя является педагогическое, а в современных условиях – высшее педагогическое образование. Доля учителей с высшим образованием – один из самых динамичных показателей развития системы образования. Ежегодно на протяжении всего послевоенного периода количество учителей с дипломами вузов увеличивается на полтора-два, а то и на три

процента. Темпы этого роста высоки не только в городе, они еще выше в деревне. Так, к началу 1950–51 уч. г. 28,9 % учителей городских школ страны имели высшее образование, в сельских – 7,5 %. Разница составляла 21,4 %. К началу 1975–76 уч. г. уже 72,6 % городских и 57,7 % сельских учителей – это специалисты с высшим образованием. Разница сократилась до 14,9 %. В 1950-е гг. деревня отставала от города по насыщенности кадрами учителей с высшим образованием примерно на 15 лет; с начала 60-х гг. деревня стала отставать лишь на 10 лет, а в 1975–76 уч. г. она поднялась до уровня, который был достигнут городом в 1968 г., сократив отставание до 8 лет. В настоящее время отставание деревни остановилось на 5 годах. По-видимому, в ближайшее время оно исчезнет совсем.

Сегодня не менее важной задачей является преодоление различий между экономическими районами страны и, прежде всего, ликвидация отставания Сибири по ряду важнейших показателей социального развития, в том числе и в сфере народного образования. Сравнение данных по отдельным регионам показывает, что восточнее Урала крайне низкую долю учителей с высшим образованием как в городе, так и в селе имеют области Западно-Сибирского экономического района, особенно Новосибирская и Омская.

Отставание Сибири объясняется и недостатками в системе высшего педагогического образования. Как показывает практика, обеспечение школ учителями может эффективно осуществляться в первую очередь за счет подготовки кадров в своем регионе.

Педагогические вузы страны на протяжении последних 20 лет до 1990 г. выпускали примерно по 150 тыс. молодых специалистов в год, а если учесть, что определенная часть выпускников университетов также идет на учительскую работу, ежегодное пополнение педагогических кадров составляло почти 200 тыс. чел.

Важно учесть, что в педагогические вузы и училища идут школьники не с самыми высокими оценками в аттестатах, а среди них многие мечтают о высшем, но не обязательно о педагогическом образовании. Так, согласно результатам обследования, проведенного кафедрой педагогики МГПИ им. В.И. Ленина в 80-х гг., 25–30 % студентов мотивируют свое поступление в педагогический вуз стремлением получить любое высшее образование. По-

этому приемные комиссии осуществляют не набор, а отбор, предпочитая при этом молодежь с направлениями-рекомендациями школ, районных отделов народного образования.

Однако даже самый тщательный отбор не решит проблемы в целом. Ссылки на недостаточность у большинства абитуриентов природных задатков могут привести к ориентации лишь на талант, что, учитывая массовость учительской профессии, не позволяет существенно повышать качество учительских кадров в стране.

Альтернативный подход связан с концепцией целенаправленного формирования педагогических способностей будущих педагогов, которая предполагает, во-первых, действенную профессиональную ориентацию в школе, без чего вузовская подготовка обернется формальным обретением специальности; во-вторых, резкое повышение роли педагогической практики; в-третьих, существенное улучшение и радикальное обновление преподавания главной науки учителя – педагогики.

До сих пор в курсах педагогики излагаются устаревшие взгляды, учебники и лекции насыщены оторванными от жизни классификациями и концепциями, рассуждениями о типах и видах обучения, методах воспитания, теоретических принципах учебно-воспитательного процесса. Современные достижения отечественной и зарубежной практики, новаторский педагогический опыт недостаточно осваиваются студентами. В результате выпускники пединститутов и педучилищ оказываются слабо подготовленными к практической работе, не умеют пользоваться новыми методами обучения и воспитания, теряются при встрече с первыми трудностями, плохо владеют профессиональным мастерством и, как следствие, нередко утрачивают любовь к своему делу.

Сегодня педагогические кадры общеобразовательной школы с высшим образованием составляют около 80 %. Недалеко то время, когда все или почти все учителя получают вузовские дипломы. Тогда этот критерий не будет дифференцирующим показателем профессиональной компетентности. Однако сегодня факт разного уровня образования в школах имеет место. Вот почему в качестве первого профессионального достоинства учителя мы выбираем высшее образование, считая его положительным фактором формирования профессиональной компетентности.

Образование в структуре профессиональной компетентности является необходимым, но недостаточным элементом. Большое значение имеет приобретение педагогического опыта. Наше исследование показало, однако, что практика сама по себе (стаж) прибавляет мастерства лишь первые 5–7 лет, а потом, если учитель не повышает в той или иной форме своей квалификации, стаж дает мало. Педагогический стаж пять и более лет, отмеченный в анкете, мы рассматриваем как положительный фактор профессиональной компетентности.

Педагогам необходимо сегодня учиться больше, чем когда-либо. Однако в действительности время, затрачиваемое ими на учебу и самообразование, сократилось по сравнению с 1920-ми годами в полтора раза: в конце 1960-х гг. в среднем оно составляло 6–8 ч в неделю, а в конце 1980-х гг. – около 11 ч. По мнению специалистов, педагогам необходимо затрачивать на самообразование как минимум 18 ч в неделю. По нашим данным, над повышением своей квалификации работает в настоящее время около 70 % обследованных нами педагогов.

Что считать главным в формировании профессиональной компетентности? Образование? Стаж? Повышение квалификации? Как бы ни был важен каждый из этих показателей в отдельности, для определения уровня профессиональной компетентности профессиональной группы необходима комплексная оценка. Применяя описанный выше метод типологического анализа, мы можем узнать, сколько учителей имеют все три показателя, сколько два, один или ни одного, т.е. выявить процентное распределение учителей по уровню профессиональной компетентности и тенденцию его изменения:

Тип компетентности (по кол-ву профессиональных достоинств)	Город			Село		
	60-е	70-е	80-е	60-е	70-е	80-е
Три	38,1	49,9	54,9	15,2	31,1	45,4
Два	42,9	37,3	28,6	41,8	45,6	38,9
Одно	14,9	10,0	14,3	34,8	17,8	13,5
Ни одного	4,1	2,8	2,2	8,2	5,5	2,2

Профессиональная компетентность, даже самая высокая, есть необходимое, но недостаточное условие эффективной професси-

ональной деятельности. Если нет глубокого внутреннего интереса, увлеченности и даже любви к своему делу, то любые знания, умения, способности могут остаться нереализованным потенциалом. Все это особенно важно, если речь идет о педагогической деятельности, эффективность которой в огромной мере зависит от душевного настроения, внутреннего состояния работника, а потому отношение учительства к труду рассматривается как неотъемлемая сторона его качества.

§ 2. Отношение к труду и профессиональная устойчивость. Отношение к труду есть выражение ценности трудовой деятельности в общей системе ценностей человека и общества, а также отношение социального субъекта к конкретным видам труда и ко всему, что непосредственно обусловлено им, включая общественный статус и престиж профессии, содержание и условия труда, уровень материальных и моральных вознаграждений, удовлетворенность работой и отношениями на рабочем месте, в конкретной организации.

Система ценностей человека способствует возникновению мотивов поведения, принятию решений остаться на своем рабочем месте или сменить его. Положительное отношение к труду является одним из факторов устойчивости кадров, которая всегда желательна в педагогической профессии, а в настоящее время – в особенности.

Для типологического анализа отношения к труду мы выбрали три показателя: 1) как оценивает учитель свою профессию; 2) как оценивает преподаваемый предмет; 3) удовлетворен ли он в целом своей работой. Рассмотрим эти показатели.

Как относятся педагоги к своей профессии, важно знать всему обществу, тем более об этом должны быть осведомлены руководители народного образования. От плохого отношения к профессии страдает качество педагогического труда и в первую очередь дети. Нелегко и самому учителю. Любой человек, тем более педагог, плохо относящийся к своей профессии, вряд ли может делать свое дело качественно, от души, негативное отношение к профессии (хочет он этого или нет) он обязательно перенесет на отношения с учениками, коллегами, начальством. Оно отразится и на отношениях в семейном кругу. Человек, которому нравится его профессия, лучше чувствует себя как на рабочем месте, так и дома.

В качестве индикатора положительного отношения к профессии выбирались ответы «очень нравится» и «скорее нравится, чем не нравится». Кроме этих и полярных оценок, респонденты могли ответить: «отношусь безразлично» и «затрудняюсь ответить». Об этой группе мы не можем говорить как о тех, кто относится к своей профессии отрицательно. Впрочем, методика типологического анализа этого и не требует. Дихотомическое деление позволяет вводить лишь один критерий и получать две группы: тех, кто оценивает свою профессию положительно, и всех остальных, кто свою профессию положительно не оценивает.

Обследования, проведенные за три десятилетия, показывают устойчивую тенденцию: от 30 до 40 % учителей говорят, что профессия им «очень нравится»; 45–50 % – «скорее нравится, чем не нравится», т.е. стабильно свыше 80 % положительно относятся к своей профессии.

Вторым элементом отношения к труду является оценка преподаваемого предмета. Всегда приятно и интересно учиться у того учителя, который любит предмет, знает его и это свое хорошее отношение хочет передать ученикам. Самое большое число положительных оценок обычно набирает именно предмет: более 70 % учителей в 60–80-х гг. говорили, что он нравится, около 20 % выбирали ответ «скорее нравится, чем не нравится». В общей сложности положительные ответы составляют более 90 %.

Если судить об отношении к труду по первым двум вопросам, то картина покажется вполне благополучной. Между тем ответы на третий вопрос показывают, что не следует торопиться с подобными выводами. Казалось бы, если нравится профессия и специальность (преподаваемый предмет), человек должен быть вполне удовлетворен работой. Однако в действительности это не так.

В предыдущее двадцатилетие (1960–70-е гг.) доля учителей, вполне удовлетворенных своей работой, не превышала 35 %. В конце 1980-х гг. доля вполне удовлетворенных работой снизилась до 27 %, а неудовлетворенных – возросла с 40 до 46 %. Этот факт нельзя объяснить иначе как тем, что неудовлетворительные условия труда (низкий уровень оплаты, нервная напряженность, дефицит свободного времени) и неустроенность быта в 1980-х гг. стали еще хуже. Следовательно, в типологический анализ отно-

шения к труду необходимо ввести третий элемент – удовлетворенность реальной работой.

С помощью этих трех показателей, взятых вместе, можно разделить учителей на четыре типа и оценить уровень отношения к труду.

Первый тип («положительный») – к нему относятся те, кому нравится предмет и профессия и кто удовлетворен своей работой (в 1960-е – 32 %, в 1980-е гг. – 40 %), а последний, четвертый («отрицательный») – учителя, которым не нравится ни предмет, ни профессия, и работа их тоже не удовлетворяет (он увеличился с 1 % в 1960-е до 4 % в 1980-е гг.). Между ними оказываются второй и третий типы, в которые попали учителя, давшие соответственно два (58–48 %) или один положительный ответ (9–8 %).

Одним из проявлений отношения работника к труду может служить его профессиональная устойчивость. В отличие от близкого по смыслу термина «закрепляемость» кадров (антоним – «текучесть»), понятие профессиональной устойчивости, во-первых, более точно выражает желаемое: педагогический труд – занятие времяемкое, высокая текучесть вредит процессу воспитания, впрочем так же как и закрепляемость поневоле; во-вторых, оно включает в себя не только поведенческую, но и рефлексивную информацию, отражающую личностное отношение к профессии. В этом смысле содержание понятия профессиональной устойчивости пересекается с понятием «отношение к труду» в одном из его аспектов – «нравится – не нравится профессия».

Однако тогда фиксировалась самооценка эмоционального отношения к профессиональной деятельности, теперь отмечается рациональный момент – осмысление установки относительно этой деятельности в перспективе («Хотели бы вы сменить профессию учителя на другую?») и в ретроспективе («Если бы вам пришлось начинать жизнь сначала, выбрали бы вы профессию учителя вновь?»). Анализ этих ответов, взятых вместе, позволяет характеризовать, в отличие от реальной, так называемую потенциальную профессиональную устойчивость.

Исследования конца 1980-х гг. показали, что 63 % опрошенных учителей вполне определенно заявили, что они не хотели бы менять свою профессию. Эта доля возросла по сравнению с 1960-

ми гг. почти на 10 %. Однако двадцать лет назад 45 %, а в настоящее время только 40 % опрошенных учителей избрали бы эту профессию вновь.

Соединив эти два показателя, получим три типа профессиональной устойчивости: I – в него попали те, кто имеет два положительных признака – они не хотят менять профессию и выбрали бы ее вновь (в 1960-е гг. их было 34 %, в 1980-е стало 43 %); II – это учителя, которые выбрали в качестве ответа один положительный признак; III – учителя с низкой потенциальной устойчивостью – это те, кто не имеет ни одного положительного признака: они не прочь сменить учительскую профессию и не выражают желания ее выбрать вновь (их число снизилось за этот период с 40 до 10 %).

Работа с данной типологией позволяет нарисовать реальную картину устойчивости педагогических кадров в регионе, области, городе, селе и конкретной школе. При этом важно выделить комплекс факторов, влияющих на устойчивость учительских кадров, помочь органам управления улучшить положение в школах, насколько это возможно в современных условиях.

Профессиональная устойчивость тесно связана со степенью урбанизированности населенных пунктов. Данные статистики показывают, что и в городе, и в деревне постепенно снижается доля начинающих педагогов, и там и там растет реальная профессиональная устойчивость кадров, однако в селе молодежь (со стажем до 5 лет) составляет еще четвертую часть кадрового потенциала (в 1960-е гг. их было 40 %). Связано это с ненадежностью вузовского источника, ибо значительная часть выпускников педагогических вузов и университетов пребывание на селе рассматривает как неизбежную неприятность и при первой возможности переезжает в город. Число учителей, имеющих намерение переехать из села в город и в Сибири, и в европейских областях страны еще довольно велико (22–27 %), хотя за последние 10 лет оно уменьшилось почти в два раза. Какие педагоги более всего стремятся в город? Охотнее всего стремятся покинуть село молодые специалисты, гораздо более устойчивыми оказываются кадры с большим стажем. На жизнь и работу в городе в большей степени ориентируются педагоги с более высоким уровнем профессионального мастерства. Стремятся покинуть село специалисты, в

прошлом имевшие связь с городом: чем больше опыт городской жизни, тем сильнее ориентация на отъезд из села.

В систему формирования педагогических кадров сельской местности необходимо включить, наряду с имеющимися, еще один – новый источник, а именно – городских учителей, желающих переехать на работу в село. Мы не случайно назвали этот источник новым. Дело в том, что за последние 20 лет появилась, а вернее сказать, усилилась новая миграционная тенденция – переезд из города в село. Однако никакой систематической работы по оценке практической значимости этого источника, выявлению желающих работать в селе, созданию условий для переезда из города в сельскую местность не ведется.

По нашим данным, ежегодно изъявляют желание работать в сельских школах до 13 % учителей сибирских и до 6 % – европейских городов. Безусловно, не все, кто сказал, поедут, но ведь и среди твердых приверженцев городского образа жизни при определенных обстоятельствах могут оказаться желающие подумать о жизни в селе. Пока же органы народного образования все свои огромные усилия ежегодно концентрируют на том, чтобы направить выпускников педагогических институтов и училищ в сельские учебные заведения и обеспечить прибытие новичков к месту работы. Однако об использовании возможностей переезда в село на постоянное или временное жительство учителей, работающих в городе, практически ничего неизвестно.

Привлечь и тем более закрепить учителя в селе можно только созданием хороших условий жизни и работы, ибо ни профессия сама по себе, ни работа с сельскими ребятами не побуждает учителя в такой степени уехать в город, а нередко и перейти в другую профессиональную группу, как условия жизни: перегруженность домашним хозяйством, желание дать своим детям высшее образование, а для молодых учителей – неустроенность быта, неудовлетворительные жилищные условия, трудности в организации питания и порой невозможность обзавестись семьей, выйти замуж.

Вряд ли в этих трудных для жизни условиях можно ожидать творческого отношения к своему делу. Однако наши исследования и реальная практика показывают, что и в городе, и в сельской местности есть учителя, которые, не имея каких-то особо благоприятных материально-бытовых, трудовых, социокультурных ус-

ловий, а иногда находящиеся в условиях даже худших по сравнению с большинством своих коллег, тем не менее прочно закрепляются в своей профессии, в высшей степени удовлетворены работой и, вопреки всем негативным внешним факторам, устойчиво из года в год дают прекрасные учебно-воспитательные результаты. В чем причины такого рода отклонений от общей статистической закономерности? Кто эти педагоги, много ли их?

§ 3. Творческие ориентации и инновационные установки.

В поисках ответов на эти вопросы было проведено углубленное исследование субъективной стороны педагогического труда – установок, мотивов, предпочтений. Выявилось, что степень выраженности творческого момента в содержании профессиональной деятельности может быть принята в качестве основания для эвристически ценной с точки зрения наших познавательных задач типологизации. Основная методологическая трудность состоит в сложности и многозначности понятия «творчество» и, следовательно, в его использовании для эмпирических интерпретаций.

Творческое (или шаблонное) начало в деятельности любой профессиональной группы нельзя рассматривать вне конкретного социокультурного контекста, социальных ожиданий и определенных требований к системе образования. Наличие «социального заказа» особенно важно учитывать, когда речь идет о педагогах, работающих в массовой школе – главном звене механизма социального воспроизводства.

Реальная проблема состоит в том, что учительская профессия, будучи по своей сущности творческой, в реальном массовом воплощении приобрела репутацию одной из наиболее рутинных и шаблонных. Это объясняется, во-первых, консерватизмом традиционного способа образования, связанного лишь с трансляционной педагогикой – передачей и усвоением готовых знаний, отличных в законченные, «вечные» формы; во-вторых, – специфическими социальными условиями: долгое время необходимость формирования активной жизненной позиции подрастающего поколения понималась скорее как процесс активной адаптации, приспособления личности к существующим условиям социального бытия, как готовность к выполнению любых требований государства. Такой подход к воспитанию неизбежно вел к формированию пассивной индифферентной личности самих педагогов и

их воспитанников, которые становились не столько творческими субъектами, сколько объектами воздействия, испытывающими на себе различного рода манипуляции. Процесс необходимой социальной детерминации развития человека превращался в жесткую «запрограммированность», диктат внешних обстоятельств, оказываясь сильнее всех противодействий человека, и потому почти не оставлял места для творчества, свободного самовыражения, самореализации личностного потенциала, безотносительно к заранее установленным рамкам.

В условиях практической всеобщности среднего образования, превращения его в необходимую базу социализации и профессионализации школьному учителю объективно принадлежит ведущая роль в воспитании творчески мыслящих людей. В какой мере наши учителя выполняют эту миссию? Какую роль фактически играет творчество в их профессиональной деятельности? Для поиска ответов на эти вопросы было предпринято эмпирическое исследование.

Творчество трудно поддается измерению не только в силу своей многозначности и многомерности, но и потому, что включает ценностно-ориентационные характеристики: намерения и замыслы человека. Кроме того, творчество может проявляться в самых разных видах деятельности, а их у педагога чрезвычайно много: в чем-то он силен и творит, а что-то выполняет рутинно и «от сих до сих».

В инструментарий опроса было включено пять вопросов, ответы на которые являются показателями творческой активности педагогов и отражают как объективные (деятельные), так и субъективные (ценностно-ориентационные) компоненты творчества. Первый вопрос: «Работаете ли Вы над какой-либо научно-педагогической, методической темой?». Ответ «да», который рассматривается как один из показателей причастности к творчеству, в 1960–70-е гг. давали 72 %, в 1980-е – 50 %, а в 1990-е он снизился до 45 %. Однако это не свидетельство снижения творческих усилий, а ослабление «творчества» по команде.

Второй вопрос: «Создаете ли Вы свои собственные методические разработки?». Если ответ «да» (12,3 % в городе и 8,9 % в селе), значит учитель становится на путь поиска, включается в исследовательскую деятельность. Поэтому положительный ответ на этот вопрос расценивался как еще один балл.

Имеет ли учитель литературные, научные, методические или другие творческие работы (рассказы, стихи, статьи, доклады, брошюры, книги)? На этот третий вопрос положительно ответили, получив, соответственно, балл, лишь 8 % учителей.

Охарактеризовать личность профессионала как творческую можно не только через практику (деятельность), но и его психологическую ориентацию, через внутреннюю настроенность. Для выяснения этой стороны ставился вопрос: «Какими методами Вы предпочитаете работать – привычными или новаторскими?». Анализ полученных данных позволяет утверждать, что внутренняя ориентация педагогов на творчество достаточно велика («Пытаюсь вводить новшества», – сказали 64 % городских и 61 % сельских учителей), а процент реальной творческой деятельности значительно ниже («Использую новаторские методы» – 9,5 % в городе, 7,4 % в селе); до 10 % учителей уверенно отдают предпочтение старому, хорошо проверенному времени, а каждый шестой педагог (13,1 % в городе и 16,5 % в селе) вообще дезориентирован и растерялся в море педагогических новаций («Не знаю, что старое, что новое, работаю как могу»).

«Считаете ли Вы себя последователем кого-либо из выдающихся педагогов прошлого или педагогов-новаторов нашего времени?» – так формулировался пятый вопрос, и в качестве индикатора творческой ориентации принимался ответ «да». При этом мы просили указать имена педагогов, чьим идеям он пытается следовать. Мы исходили из предположения, что если учитель не только знает имена великих педагогов и педагогов-новаторов, но также изучает или хочет изучать их методики, пытается в своей работе уйти от шаблона, то это серьезно характеризует его внутреннюю ориентацию на творчество. Таких, по данным нашего исследования, около 30 %.

Пять показателей образовали шкалу, на одном полюсе которой – пять «баллов», на другом – ноль: одни максимально включены в творчество, другие не имеют ни одного из заданных нами показателей – они не работают над темой, не делают методических разработок, тем более не пишут стихов, рассказов или песен, они предпочитают старое, хорошо проверенное (а может быть и отвергнутое) временем, не ищут новаторских идей и не пытаются следовать за великими педагогами.

Количество (тип) творческих ориентация	Новосибирск	Новосибирская область	Санкт-Петербург
Пять	3,2	2,8	1,9
Четыре	13,0	10,4	15,0
Три	20,1	21,5	17,4
Две	28,6	26,9	23,7
Одна	20,2	21,0	28,0
Ни одной	14,9	17,4	14,0

Итак, на одном полюсе шкалы – максимально активные учителя, их всего-навсего 3 %, на другом – творчески индифферентные, их больше – 16%.

Следует подчеркнуть, что количественные оценки такого чрезвычайно многогранного и тонкого феномена, как творчество, связаны с упрощением. Однако это позволяет эмпирически фиксировать феномен, не пользуясь «литературными» описаниями на уровне интуиции и примеров. Пока, как свидетельствуют наши данные, говоря «учитель – профессия творческая», мы не столько констатируем реальное положение, сколько выражаем общественную потребность и строим перспективу развития данной профессии.

У подавляющего большинства школьных педагогов творческое начало пока слабо развито, преобладает инерционный способ мышления и работы. Вместе с тем, подчеркивая роль профессионального творчества как важнейшего фактора самореализации, заметим, что пока для большинства учителей этот фактор остается еще «вещью в себе». «Чувствую себя творческим и свободным», – так сказали около 50 % учителей, и лишь 23 % педагогов оценили педагогические коллективы своих школ как активные, творческие, ищущие.

Творческая активность учителя – необходимое условие успеха радикальных изменений в школе. Насколько включены учителя в происходящие перемены, как они взаимодействуют с учениками, родителями, администрацией в новых условиях, требующих умения строить отношения на демократической основе, на новых принципах педагогического и экономического мышления?

Большинство педагогов, опрошенных в 1991–92 уч. г. (около 66 %), считают, что каких-либо положительных сдвигов в школе

не происходит, почти 10 % отмечают ухудшение и лишь около 20 % видят положительные изменения.

С помощью типологического анализа была получена комплексная оценка участия учителей в перестройке школы. Оказалось, что доля педагогов с благоприятным внутренним настроем и деятельностным подходом к школьной жизни, с высокой степенью включенности в перестройку в конце 1980-х гг. составляла 26,2 % в городе и 33,2 % в селе. Самая многочисленная группа (35 %) – учителя, имеющие средний уровень положительного настроения к происходящим переменам. Учителя, недостаточно готовые к новому, составляют 18,1 % в городе и 17,2 % в селе, а не имеющие никакой потребности в этом составляют 18,1 % в городе и 13,5 % в селе.

Для развития и реализации творческого потенциала если не всех, то большинства учителей, необходимо обеспечить комплекс социальных и профессионально-педагогических мер. Прежде всего, речь следует вести о подъеме их материального положения, культурно-бытовых условий, обогащении и обновлении всего образа жизни.

Изучение профессиональной компетентности и устойчивости учителей, их отношения к труду и творческих ориентаций позволяет сделать вывод, что динамика качества кадрового потенциала носит противоречивый характер. Для более глубокого и полного понимания сущности происходящих изменений необходимо изучить качество социальных условий жизнедеятельности школьных педагогов. Только после этого можно делать выводы по поводу качества социально-профессиональной группы.

Глава III. КАЧЕСТВО СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЖИЗНИ УЧИТЕЛЬСТВА

§ 1. Материальные условия труда и быта. Изучению условий труда, быта и отдыха учителей, материальных основ их домашней жизни посвящено чрезвычайно мало работ. Объясняется это тем, что долгие годы в общественном сознании, науке и социальной практике учитель представал лишь как профессионал, функционирующий на своем рабочем месте. При этом улучшение

бытовых условий рассматривалось прежде всего как средство вознаграждения за труд и стимулирования трудовых успехов.

Основой материального благополучия педагога является заработная плата, оценить которую можно разными способами, в том числе и путем сравнения ее среднего уровня с соответствующими показателями других групп работников данной страны (или аналогичных международных сравнений). Причем большое значение имеет выявление исторической динамики этих соотношений.

В 1930-е гг., например, зарплата учителей была значительно выше средней зарплаты по стране, а затем выявляется устойчивая тенденция отставания, достигающая в 1984 максимума (21 %). Затем после подтягивания ее в 1987 г. к среднему заработку по стране (97 %) отставание вновь ускоренно увеличивается и в 1992 г. становится более чем двукратным. Причем происходит это на фоне стремительного падения уровня жизни 9/10 населения, а потому оказывается особенно тяжелым. Впервые в истории школьные педагоги создают стачечные комитеты, по стране прокатываются массовые забастовки учителей.

Сравнительные исследования показали, что в развитых странах заработная плата учителей, как правило, была выше средней. В СССР же после 40-го года она постоянно отставала от нее. Униженное материальное положение учителя – не последняя по значению причина небывалого общего кризиса российского общества, и если оно не будет решительно улучшено, то будет иметь немало трагических последствий в будущем.

Величина заработной платы – определяющий, но не единственный показатель материального положения. Поэтому в основу комплексного рассмотрения материального положения учителей были положены три жизненно важных показателя: 1) доход на одного члена семьи; 2) количество квадратных метров жилой площади на человека; 3) коммунальные удобства в квартире, где живет учитель. Полученные данные позволяют проследить динамику изменений в материальном положении учителей различных регионов страны начиная с 1960-х гг. Рассмотрим каждый из перечисленных показателей в отдельности.

Денежный доход на одного члена учительской семьи складывается прежде всего из заработной платы, а также пенсий, стипендий, пособий и других небольших поступлений от молодых и

старших членов семьи. При определении величины душевого дохода редко кто учитывает размеры премий, наследства, дополнительных заработков, помощь родственников, денег от реализации продукции личного подсобного хозяйства, так как все это поступает в семьи нерегулярно и в незначительных размерах, по крайней мере со стороны «педагогической части» семьи.

Доход на одного члена семьи в 1960–70-е гг. считался благом, если составлял более 50 руб. в месяц. В 80-е гг. произошло увеличение необходимого прожиточного минимума до 70 руб. Без определения границы того, что считать благом, а что отсутствием, обойтись нельзя. Как бы ни была условна и размыта такая граница, статистический анализ требует единого подхода, четкой определенности и точности счета до рубля, до квадратного метра, иначе будет путаница. На протяжении трех десятилетий мы вели наблюдения за распределением учителей по среднемесячному денежному доходу на одного члена семьи (%):

Годы	Размер душевого дохода, руб		
	до 70	от 70 до 100	свыше 100
<i>Городские учителя</i>			
60-е	68,9	15,6	15,5
70-е	25,3	42,5	32,2
80-е	24,7	22,7	52,5
<i>Сельские учителя</i>			
60-е	81,9	8,8	9,3
70-е	46,0	27,7	25,8
80-е	26,2	34,5	39,3

Динамика душевого дохода за три десятилетия позволяет хотя бы приблизительно оценить, какая доля учителей постоянно остается за чертой бедности. И хотя мнения экспертов об этой черте в настоящее время расходятся, наши данные о среднемесячном денежном доходе учителей показывают, что в 1992 г. лишь 12 % учителей более или менее обеспечены, остальные остро нуждаются в значительном повышении уровня жизни, 80 % постоянно испытывают материальные затруднения, около 50 % имеют только самые необходимые вещи, постоянно ограничивая себя в приобретении нового.

Самым важным показателем условий жизни человека, основой благополучия его семьи являются жилищные условия. О более или менее хорошо налаженном быте любого человека можно

говорить в том случае, если он имеет отдельную квартиру или собственный дом.

По данным нашего обследования, в отдельных квартирах в настоящее время живет 75 % городских и от 50 % (в 1960-е гг.) до 70 % (в 1980-е гг.) сельских учителей. Процент имеющих собственные дома в целом невысок и с годами уменьшается. В 1960–70-е гг. в городах жили в собственных домах сельского типа около 10 % учителей, в 1980-е гг. – 8 %, а в сельской местности в 1960-е гг. – 30 %, в 1970-е гг. – 20 %, а в 1980-е гг. – 15 %. Главная беда и в городе, и в деревне в том, что на протяжении многих лет остается достаточно постоянной доля учителей, снимающих жилплощадь у частных лиц или живущих в общежитии. Из года в год в городах процент учителей, не имеющих собственного жилья, остается неизменным и составляет 8–9 %, а в сельской местности – 10–12 %. Естественно, это прежде всего молодые кадры. Доля не имеющих собственной жилой площади среди педагогов со стажем от одного до пяти лет в городах достигает 15–16 %, а в сельской местности она держится на уровне 25–27 %.

Важным условием благополучия человека является достаточное количество и высокое качество жилья. Сначала о количестве. При определении минимальной величины – границы между благом и неблагом – мы опираемся на нормативный подход, который был принят в жилищных комиссиях исполкомов в 1960–70-е гг.: благом считали 9 кв. м и более, в 1980-е – 12 кв. м.

Следует сделать оговорку, что благом это количество квадратных метров на человека можно назвать очень условно, исходя лишь из остро стоящей жилищной проблемы в нашей стране и вынужденной ориентации на нормативный подход.

Процентное распределение учителей по величине жилой площади на одного члена семьи (кв. м) выглядит так:

Годы	До 9	9–12	Свыше 12
<i>Учителя города</i>			
60-е	81,1	13,3	5,6
70-е	62,6	15,4	22,0
80-е	57,1	17,6	25,3
<i>Учителя села</i>			
60-е	81,1	12,9	6,0
70-е	56,5	20,5	23,0
80-е	46,7	36,7	26,4

Данные о качестве жилья – третий показатель благоустроенности быта. Сведения о коммунальных удобствах помогают оценить качество жилья, высокий уровень которого для учителей особенно актуален: отсутствие или недостаток коммунальных удобств приводит к увеличению затрат на бытовые нужды и, соответственно, к сокращению свободного времени, которого у учителя и без того меньше, чем у других категорий трудящихся, из-за повышенной величины рабочего времени. Обеспеченность коммунальными удобствами квартир городских учителей за последние 30 лет достигла достаточно высокого уровня, их имеют почти все. В селе, несмотря на улучшение, оснащённость жилья удобствами отстает от городского уровня чуть ли ни на полвека:

Виды удобств	Город			Село		
	60-е	70-е	80-е	60-е	70-е	80-е
Центральное отопление	72,0	88,6	90,4	18,3	38,9	49,7
Канализация	77,0	89,8	91,3	11,6	32,6	63,6
Водопровод	82,1	92,9	97,2	14,7	45,4	65,4
Горячая вода	67,2	88,4	90,3	1,1	15,8	27,9
Ванна, душ	64,5	87,4	91,8	5,0	22,4	41,3
Газовая или электроплита	57,4	98,1	98,2	13,9	53,0	55,5

Ни по одному из коммунальных удобств, которые имели городские педагоги в 1960-е годы, сельские учителя еще их не догнали и вряд ли догонят к началу следующего столетия.

Для комплексной оценки материального положения учителей мы ввели границу для каждого показателя материального положения, это позволило заменить большое число значений показателей на два: достаточно или недостаточно обеспечен учитель данным материальным благом. Достаточную обеспеченность обозначим единицей (1), недостаточную – (0). Эти два знака назовем индикатором данного материального блага. Объединив группы с одинаковыми нормами комплексных индикаторов, получим четыре типа материальной обеспеченности: это те, кто имеет все три материальных блага – доход более 50 (70) руб. на одного члена семьи в месяц, жилую площадь более 9 (12) кв. м на человека, коммунальные удобства; два (из указанных) материальных блага; одно; ни одного.

Сравнение многолетних данных о процентном распределении учителей города и села по типам материальной обеспеченности показывает:

Количество материальных благ	Город			Село		
	60-е	70-е	80-е	60-е	70-е	80-е
Три	15	44	50	3	34	58
Два	42	44	49	19	42	33
Одно	30	9	1	28	20	8
Ни одного	10	3	0	45	4	1

Данное представление о материальном положении не охватывает всех составляющих, например, личного подсобного хозяйства, дач, садово-огородных участков, транспортных средств и т.д.

Некоторые исследователи рассматривают личное подсобное хозяйство скорее как негативный фактор, не учитывая его социально-экономической противоречивости. Действительно, подсобное хозяйство отнимает у учителя много времени главным образом в весенне-летний период, привязывая его к дому во время отпуска. Однако в течение учебного года оно, требуя в среднем лишь 3–4 часа в неделю, позволяет экономить полтора-два часа за счет сокращения времени на покупку товаров. Например, сельские учителя Новосибирской области тратят зимой на труд в домашнем и личном подсобном хозяйстве в среднем лишь на 2,5 часа в неделю больше, чем городские. Эти затраты позволяют обеспечить семью качественными продуктами питания. В условиях же кризисной ситуации в стране не только для сельских, но и городских учителей личное подсобное хозяйство становится важнейшим фактором улучшения их материального положения и даже физического выживания.

Большинство сельских учителей, являясь по определению представителями интеллигенции, по своему образу жизни в настоящее время являются и крестьянами, достаточно посмотреть на такие показатели образа жизни, как жилищные условия и личное подсобное хозяйство. Более 70 % сельских учителей имеют личное подсобное хозяйство, которое может рассматриваться как дополнительная занятость учителей физическим трудом в сфере сельскохозяйственного производства и которое оказывает влия-

ние на их образ жизни, существенно не отличающийся от образа жизни крестьян.

Что представляет собой личное подсобное хозяйство учителя? Не является ли оно хозяйством интеллигента, который, испытывая внутреннюю склонность к опытничеству, разведению новых сортов цветов, плодов, рассматривает работу в нем как естественную разрядку от умственного напряжения, как средство удовлетворения своих творческих и эстетических потребностей? Нет, большинство сельских учителей имеют значительное хозяйство, основой которого является огород; кроме того, 43 % учителей сельских районов держат домашнюю птицу, 20 % откармливают свиней, 17 % имеют коров, 11 % – овец.

Главное обстоятельство, которое ставит учителя перед необходимостью вести личное подсобное хозяйство, – недостаточность денежного дохода на одного члена семьи. Чем ниже денежный душевой доход, тем больше доля семей, имеющих личное подсобное хозяйство. По мере перехода к группам с более высоким доходом процент имеющих подсобное хозяйство уменьшается. Эта тенденция проявлялась и в городе, но в меньшей степени.

Личное подсобное хозяйство, улучшая материальное положение семьи, тормозит повышение профессионального и общего культурного уровня учителя, отнимает значительную часть времени учителя, которого у него и без того недостаточно. По поводу личного подсобного хозяйства один ректор вуза образно заметил: «Где есть корова, там нет учителя».

Сельский учитель, будучи по характеру своего основного труда и образованию интеллигентом, но оставаясь пока довольно прочно связанным с землей, является, кроме того, и крестьянином, сочетает в себе черты интеллигента и крестьянина одновременно. Именно поэтому мы сочли возможным отнести большую часть сельских учителей к производной социальной совокупности интеллигентов-крестьян.

Двойственность социального статуса сельского учительства негативно сказывается на его профессиональных качествах, наносит ощутимый ущерб развитию личности. Практическое преодоление противоречивости социального статуса сельского учителя является одной из наиболее важных и актуальных социальных проблем российского общества.

Факт неблагоприятного материального положения учительства очевиден, он свидетельствует о низком качестве условий жизни, а значит, качестве социально-профессиональной группы.

§ 2. Рабочее и свободное время. Одним из факторов, лимитирующих качество педагогического труда, является повышенная, по сравнению с другими группами, величина рабочего времени. Учителя относятся к самой перегруженной категории трудящихся: по величине рабочего времени они сравнимы с директорами заводов, докторами и кандидатами наук, работающими руководителями отделов и лабораторий.

Средняя величина рабочей недели учителя увеличилась с 46 ч в 1927 г. до 52 ч в 1968 г., а наши обследования 1978 г. показали, что рабочее время продолжает расти, к концу 1980-х оно составляло в среднем 54 часа в неделю.

Общая величина рабочего времени учителей разных предметов неодинакова, наибольшая рабочая неделя у преподавателей русского языка и литературы (60 часов), затем у математиков и физиков (57 часов), у учителей начальных классов – 55 часов.

Большинство трудящихся нашей страны имеют два выходных дня в неделю. У учителей, как правило, один день – воскресенье. Однако и в воскресенье около 60 % учителей занимаются своей работой, а среди преподавателей русского языка и литературы таковых около 80 %. Подготовка к урокам в воскресенье стала для многих учителей обычным делом.

Как известно, норма поурочной нагрузки учителей-предметников до 1929 года составляла 24 урока в неделю, затем она была сокращена и с тех пор составляет 18 часов. Однако фактически лишь небольшая часть учителей имеет нагрузку в пределах нормы, более того, за последнее десятилетие эта небольшая часть заметно сократилась, а выросла доля учителей, выполняющих полторы нормы.

Перегрузка учителей происходит и за счет того, что многие (главным образом сельские педагоги) вынуждены вести уроки не только по своему предмету, но и по другим дисциплинам. Как 10 лет назад, так и сейчас около 30 % сибирских педагогов ведут по два и более предмета.

Один из парадоксов экономики учительского труда состоит в том, что предоставление сверхнормативной поурочной нагрузки

(по сути дела, сверхурочной работы, оплачиваемой в обычных размерах) рассматривается как форма материального поощрения учителей, как благо. Между тем во всех других сферах труда сверхурочная работа, оплачиваемая в полуторном и двойном размере, воспринимается работниками как нежелательное явление. Причина этого парадокса состоит, во-первых, в том, что увеличение поурочной нагрузки против нормальной необходимо для того, чтобы заработок учителей приближался к средней заработной плате рабочих и служащих в стране; во-вторых, как показывают наши исследования, увеличение поурочной нагрузки против нормы на 50 %, означая соответствующее увеличение зарплаты, сопровождается сохранением в прежних размерах (или даже сокращением) времени на подготовку к урокам, проверку тетрадей и всю внеурочную работу с учащимися, родителями, общественностью. Это означает, что фактически материально стимулируется не повышение, а снижение качества учебно-воспитательной работы. Неслучайно, вопреки нашей гипотезе, учителя – мастера педагогического труда ведущих дисциплин – имели поурочную нагрузку на 2–4 часа ниже средней.

Основная часть учителей поставлена в такие условия, что от результатов их труда не зависит продвижение по служебной лестнице и для увеличения заработка им остается либо ждать перехода в следующую стажевую группу, либо получать более высокую поурочную нагрузку. Учителя же начальных классов такой возможности не имеют, единственный путь повышения их зарплаты – это повышение педагогического стажа и уровня образования. На практике немало случаев, когда с увеличением стажа учитель готовится к урокам не меньше, а больше, и общая величина рабочего времени при той же нагрузке растет. В итоге прибавка за стаж в значительной мере теряется.

Исследования показывают, что высокое качество педагогической работы достигается, как правило, путем увеличения рабочего времени, т.е. за счет экстенсификации, а не интенсификации педагогического труда. Рабочая неделя учителей-словесников, признанных мастерами, оказалась на 8 часов больше средней величины рабочего времени учителей данного предмета и на 10–14 часов больше, чем у словесников, отнесенных к группе слабых учителей. И наше исследование, и результаты других ученых по-

казывают, что среди учителей более всего перегружены именно лучшие, достигшие хороших результатов, работающие по 12–14 часов в сутки без выходных дней.

С экономической точки зрения это означает, что один час фактической работы учителя-мастера оплачивается примерно на 20 % ниже, чем час слабого учителя. В самом невыгодном положении с экономической точки зрения оказываются педагоги, вносящие радикальные изменения в содержание, формы и методы учебно-воспитательного процесса. Следовательно, в сфере образования сегодня действуют антистимулы высокого качества и эффективности педагогической работы.

При абсолютной необходимости резкого увеличения зарплаты учителей в целом совершенствование системы материального вознаграждения за труд должно решать следующие задачи: а) связывать размер оплаты с качеством труда, чтобы каждая прибавка за качество воспринималась как весьма существенная; б) приводить в соответствие так называемые «дополнительные» оплаты с общественно необходимыми затратами времени на виды работ, за которые производятся доплаты; в) разработать систему премирования за высокое качество и новаторские достижения в работе педагогов; г) материально заинтересовать учителей работать в отдаленных областях и малых школах; д) установить научно обоснованные нормы рабочего времени учителей и размеры оплаты труда, соответствующие законодательству о труде.

Вопреки распространенным в общественном сознании представлениям, учителя имеют меньше свободного времени, чем большинство других категорий рабочих и служащих. Даже если рассматривать годовой фонд свободного времени, то, несмотря на более продолжительный отпуск учителей, он оказывается примерно на 150 часов меньше, чем у трудящихся, имеющих 41-часовую неделю с двумя выходными днями. Дефицит свободного времени учителей обостряется еще и тем, что подавляющее большинство из них – женщины, ведущие домашнее хозяйство. Затраты времени на домашний труд и удовлетворение бытовых потребностей составляют в среднем 18–20 часов в неделю, и общая трудовая нагрузка составляет более 70 часов в неделю. Перегрузка производственной и домашней работой, недостаток свободного времени ведут к тому, что учителя, особенно женщины,

не имеют возможности постоянно повышать свои знания, духовно расти.

Для учителя свободное время – корни, питающие ветви педагогического творчества (З.А. Сухомлинский), пространство развития личности, способности быть хорошим учителем, действительно ярким и интересным человеком, соответствовать ожиданиям общества.

Кажется очевидным, что в связи с объективными требованиями социального прогресса время, затрачиваемое учителями на учебу и самообразование, должно было бы возрастать. Фактически же, по сравнению с 1920-ми гг., оно сократилось в полтора-два раза и составляет в среднем 7–9 ч в неделю.

Бюджет времени российского учительства становится все более напряженным. Фактические изменения его структуры приходят во все более острое противоречие с объективными требованиями общества и реальной школьной жизни, что в сочетании с резким снижением фактической оплаты каждого рабочего часа означает существенное ухудшение экономических и социальных условий профессиональной деятельности учительства. Объективные условия соответствующим образом отражаются в общественном сознании и самочувствии школьных педагогов.

§ 3. Социальное самочувствие и престиж профессии. Материальное положение, благоустроенность быта, а также фактическая величина рабочего и свободного времени социально-профессиональной группы – объективные характеристики ее социального статуса. Они оказывают решающее влияние на содержание социально-психологических отношений этой группы, на степень привлекательности и престижа профессии, на атмосферу в семье, но абсолютно жесткой взаимосвязи здесь нет. Поэтому субъективная сторона профессиональной деятельности и связанные с ней социально-психологические отношения требуют специальных исследований. Социальное самочувствие мы рассматриваем в качестве интегративной характеристики удовлетворенности условиями личной жизни и общественного положения человека. Жизнь учителя до последнего времени мало занимала тех, кто несет прямую ответственность за состояние системы образования: руководители всех рангов традиционно интересовались лишь его трудом. Несмотря на острейшую необходимость улуч-

шения условий личной жизни и общественного положения педагогов, наука также достаточно индифферентна к ним.

Рассмотрим пять конкретных показателей и попытаемся обосновать необходимость включения каждого из них в комплексную оценку (тип) социального самочувствия.

Социальное самочувствие человека тесно связано с его профессией. Профессиональная деятельность является одним из способов самореализации человека в обществе. Если человек чувствует, что его профессия престижна, у него появляется уверенность в своей значимости. В связи с этим в ходе исследования перед учителями был поставлен вопрос: «Как Вы думаете, пользуется ли профессия учителя уважением среди Ваших знакомых, друзей, родных?».

Данные нашего многолетнего изучения этого вопроса показывают, что из года в год только треть педагогов считает, что учительская профессия пользуется уважением близких им людей. Остальные либо не уверены в этом, либо уже успели убедиться в отрицательном отношении.

Различие в мнениях городских и сельских учителей в 1960-е гг. было незначительным, оно склонялось в пользу высокого уважения профессии учителя в сельской местности. В 1980-е гг. положение изменилось: во-первых, произошло общее увеличение (почти в два раза – с 17 до 32 %) числа педагогов, которые убедились в падении престижа учительской профессии (сказали «нет»); во-вторых, в сельской местности число тех, кто считает, что учительская профессия пользуется уважением со стороны ближайшего окружения, заметно снизилось по сравнению с 1960-ми гг. с 32 до 26 %. Тенденция снижения престижа учительской профессии зеркально отражает падение ее реального социального статуса.

Социальное самочувствие человека тесно связано с отношениями в его семье. Удовлетворенность этими взаимоотношениями – следующее рассматриваемое нами условие, ибо благополучие в семейной жизни положительно отражается и на личной, и на общественной деятельности человека.

По данным нашего исследования, далеко не во всех учительских семьях царит мир и благодать. При этом в городских семьях тревожности больше, чем в сельских. При ответе на вопрос:

«Удовлетворены ли Вы отношениями в своей семье?» 66,7 % сельских учителей дали положительный ответ, а среди городских вполне удовлетворенных этими отношениями меньше – их только 57,9 %. Полностью неудовлетворенных отношениями в своих семьях немного: 6 % в городе и 4,9 % в селе. Остальные (36 % в городе и 28 % в селе) дают неопределенные оценки (типа «так себе», «не очень»).

Постоянное профессиональное перенапряжение, связанное с необходимостью быть сдержанным, умственно сосредоточенным в школе, не оставляет сил для терпения в семейной обстановке. И только люди альтруистического склада, любящие и добрые, могут понять и принять учителя в домашней обстановке с его эмоциональной дисгармонией, с грузом нервного напряжения, да еще с кипой тетрадей и книг, работать с которыми он предполагает дома.

Известно, что учитель работает не только в школе. Его рабочее место дома. Хорошая подготовка к урокам возможна в благоприятных домашних условиях, поэтому в качестве третьего показателя социального самочувствия мы взяли удовлетворенность условиями для работы дома.

Число педагогов, вполне удовлетворенных условиями для работы дома, и в городской и в сельской местности достигает почти половины: 52,2 % в городе и 46,7 % в селе. Самую высокую степень неудовлетворенности испытывают молодые педагоги городских школ, таковых 37,5 %. Количество тех, кто вполне удовлетворен условиями для работы дома, за последние десять лет увеличилось на 10 % в городе и на 8 % в сельской местности, а число неудовлетворенных своими условиями осталось тем же. Их, как мы видим, очень много: каждый четвертый учитель (28,1 % в городе и 16 % в селе) ежедневно раздражен неудобствами, которые испытывает сам, и, возможно, стесняет своих близких, хотя он не виноват в том, что не имеет условий для умственного, творческого труда, для домашнего отдыха. 74 % учителей считают свою работу очень утомительной, и только 24,8 % – утомительной в меру, не более любой другой работы. При этом количество жалоб на перегрузку увеличивается по мере роста педагогического стажа.

Хорошие жилищные условия для педагога имеют особое значение: во-первых, повышенная нервная напряженность на работе

может сниматься лишь в благоприятных домашних условиях; во-вторых, 40–45 % своего рабочего времени учителя проводят дома – готовятся к урокам, проверяют письменные работы и т.д.

Поскольку значительную часть своей работы учитель выполняет дома (и в будни, и в выходные дни), ему нужно соответствующее рабочее место. Только 29 % обследованных учителей работают в отдельной комнате, не имеют никакого определенного рабочего места 23,2 % учителей в городе и 13,2 % в сельской местности.

Большое значение для улучшения социального самочувствия имеет удовлетворенность проведенным отпуском. Недостаток свободного времени в течение учебного года, напряженный труд, большая величина рабочей недели – все это отрицательно отражается на профессиональном уровне и самочувствии учителя.

Считается, что учитель может восстановить свои силы во время летнего отпуска. Действительно, отпуск у учителя большой: около 50 % годового фонда свободного времени учителей приходится именно на отпуск. Его продолжительность 48 рабочих дней плюс восемь воскресных. Итого почти два месяца и обязательно в самый хороший для отдыха сезон – летом. Это одно из самых важных социальных благ, предоставленных в нашей стране учителям за их напряженный труд. К сожалению, учитель не всегда этим может воспользоваться, восстановить за лето силы и с хорошим настроением приступить к работе в новом учебном году.

Во многих крупных городах, например в Новосибирске, профсоюз выделяет на тысячу учителей 9 путевок в дома отдыха в год. Расчеты показывают, что попасть в санаторий учитель может один раз за 20–30 лет. Выезд за границу был и раньше не для всех по карману, а сейчас он стал для учителей практически невозможным. Обследования показывают, что не удовлетворены своим отпуском 49,2 % учителей города, а в деревне 58,6 %, т.е. почти 2/3.

Педагогическая работа требует повышенного умственного и эмоционального напряжения, что влияет на здоровье не лучшим образом. Наши обследования показали, что в городе и селе полностью удовлетворены состоянием своего здоровья среди молодых учителей 34,2 %, а в группе со стажем свыше 25 лет – лишь 9,6 %; чувствуют себя «когда как» или «не совсем удовлетвори-

тельно» около 70 %, а тех, кто признался, что чувствует себя плохо, — 10 %.

Итак, мы рассмотрели пять показателей, которые, если их соединить в единый комплекс, дают возможность получить шесть групп, каждая из которых выражает уровень (тип) социального самочувствия: I – весьма благополучный – в него попали респонденты, удовлетворенные всеми пятью условиями жизни (их оказалось очень мало – около 2 %); II – благополучный – это те, кто удовлетворен четырьмя условиями (10 % в городе, 6 % в селе); III – средний – учителя, имеющие три положительных показателя социального самочувствия (20 %); IV – ниже среднего – два и V – низкий – всего лишь один положительный показатель (вместе их 49 % в городе и 53 % в селе); VI – очень низкий – те, у кого нет ни одного из условий, которыми они были бы удовлетворены: у этих учителей нет уверенности, что их профессия пользуется уважением ближайшего социального окружения, нет удовлетворенности условиями для работы дома, они не удовлетворены взаимоотношениями в семье, ни даже тем, как провели свой большой отпуск, а состояние своего здоровья не могут оценить как вполне удовлетворительное: нельзя не изумляться масштабам социально-экологического бедствия – ведь каждый пятый учитель (18,1 % в городе и 19,1 % в сельской местности) ни по одному из предложенных нами условий личной и профессиональной жизнедеятельности не выразил положительного отношения.

Принято считать, что социальное самочувствие определяется совокупностью объективных, прежде всего материальных условий. Однако, как показали наши исследования, субъективный момент, например моральная поддержка со стороны коллег, руководства, общественности, нередко играет весьма существенную роль, способствует выработке положительного отношения к своей профессии, удовлетворенности работой и профессиональной устойчивости. Но и награды и поощрения за педагогический труд – тоже дефицит. Наши данные показывают: 53 % городских учителей в 1960-е гг. и 68,5 % – в конце 1980-х гг., а также 39 % сельских учителей тогда и 64 % в настоящее время хотя бы один раз в течение своей педагогической деятельности были отмечены наградами и благодарностями, в том числе учителя-мужчины больше, чем женщины, городские больше, чем

сельские, профессионально компетентные более, чем недостаточно компетентные.

Не только самые достойные, но каждый человек испытывает потребность в положительной оценке своего труда, хочет, чтобы его усилия были замечены. В связи с этим изучалось отношение администрации к работе учителя. Процент указавших в анкетах на хорошее отношение к их работе на протяжении трех десятилетий оставалось очень низким – 22–25 %. Анализируя значение моральных стимулов, мы понимаем, что они должны занимать свое место в комплексе социальных мероприятий, направленных на повышение социального самочувствия педагогов, и не могут быть заменены ничем. Каков бы ни был дефицит в других социальных и экономических благах, количество моральных поощрений, наград, положительных оценок может лимитироваться только качеством работы профессионалов. Это благо может и должно сегодня «отпускаться» по потребности. Все, кто достоин, должны быть вознаграждены. А как показали наши многолетние исследования, в действительности этого нет.

Основные выводы и практические рекомендации

1. Предлагаемая методология социологического исследования профессиональной группы со всем инструментальным комплексом и методикой количественного анализа информации, разработанная и примененная к одной из конкретных групп российского общества – учительству, не исчерпывая проблемы, может быть использована для изучения других социально-профессиональных групп. Модификации и дополнения, учитывающие специфику конкретных групп, безусловно, необходимы, но при этом целесообразно сохранение общей основы, предложенной в данной работе. Инвариантность позволяет не только сравнивать результаты, полученные в разные исторические периоды в отношении одной социально-профессиональной группы, но также сопоставлять результаты изучения различных групп. Это один из путей исследования социальной структуры.

2. Для дальнейших исследований социальной структуры ключевое значение имеет понятие «социальное качество профессио-

нальной группы». В проведенной теоретической работе выявлен ряд существенно отличающихся по объему и содержанию значений понятия «социальное» – категории, широко распространенной в гуманитарных науках. Во-первых, «социальное» выступает как противоположность биологическому, в самом широком смысле это понятие используется для обозначения общественно-исторических характеристик личности и человеческих сообществ, в отличие от их естественно-природных, биологических свойств. Во-вторых, в более узком смысле «социальное» выступает как противоположность экономическому, охватывает все общественно-исторические стороны жизнедеятельности за исключением хозяйственно-экономических. В-третьих, «социальное» используется как противоположность понятию «профессиональное» при социологическом изучении трудовой деятельности, ее условий, свойств и качеств соответствующих групп, а также сопутствующих процессов и явлений.

3. Механизм обретения социального качества связан с увеличением свободы на каждой стадии продуктивной, в том числе и профессиональной деятельности: 1) на стадии проектирования (планирования) желаемого результата свободой целеполагания обладают в основном собственники средств производства, хозяева-предприниматели, высшие менеджеры, политические лидеры; обретение профессионалами реальной свободы целеполагания необходимо для преодоления функциональной запрограммированности, предписанности, жесткой нормированности действий; 2) на стадии подготовки средств достижения поставленных целей свободой выбора обладают также и проектно-конструкторские работники, разработчики социальных технологий, ученые; обретение профессионалами свободы выбора и создания приемов и методов достижения целей необходимо для преодоления заданности, предопределенности условий деятельности; 3) на стадии практической реализации замысла свобода деятельности существенно ограничена решениями, принятыми на первых двух стадиях, и поэтому является минимальной; обретение свободы выбора позиции организатора необходимо для преодоления роли ведомого, пассивного участника социальных акций; 4) на стадии осмысления деятельности свободой критической оценки опять-таки располагают лидеры либо специальные контроль-

но-ревизионные органы: обретение реальной свободы на рефлексию необходимо для преодоления ориентации лишь на внешнюю оценку, для включения механизма самопознания и оценивания собственных целей и средств, статуса и свойств, условий и результатов деятельности.

4. Традиционный подход к формированию содержания деятельности, профессиональной компетентности специалистов, уровню подготовки кадров направлен в основном лишь на способность к функционированию, т.е. к реализации задач на третьей стадии социального действия, в то время как от предшествующих двух стадий (проектирования и подготовки), а также от следующей за ней стадии (оценки содеянного) рядовые специалисты отчуждаются. Происходит своеобразное разделение на творцов-изобретателей, руководителей, дающих указание и со стороны оценивающих свершенное, и на непосредственных исполнителей.

Процесс поляризации функций в любой сфере профессиональной деятельности необходим, поскольку отражает целесообразный ход общественного разделения труда. Однако такое разделение в современных условиях исчерпывает свою прогрессивность, сковывает творческие возможности профессионалов, ограничивает свободу самореализации в сфере общественного производства.

Это ощущается особенно остро, когда система в своем историческом развитии исчерпывает возможности эффективного функционирования, когда неизбежно ее принципиальное обновление. Тогда становится необходимым преодоление социального отчуждения работника в сфере его профессиональной деятельности. Среди российских учителей пока явно преобладает ориентация на традиционное функционирование, и те, кто в творческом поиске преодолевает его, приобретая свободу профессиональной деятельности, выступают в трудной роли новаторов, встречающих нередко негативную реакцию как сверху (со стороны начальства), так и со стороны коллег, получая эффект «белой вороны».

5. Поскольку профессиональная группа, кроме реализации трудовых (технологических), выполняет социально значимые функции, она может рассматриваться как социально-профессиональная. В связи с тем, что группы специалистов выполняют свои

функции на существенно различном уровне, возникает необходимость введения понятия качества социально-профессиональной группы. Логика исследования потребовала от нас выявить и раскрыть имплицитно содержащееся в понятии «качество социально-профессиональной группы» представление о комплексе объективных и субъективных условий, обеспечивающих высокий уровень функционирования социально-профессиональной группы. Предпринятый анализ позволил определить его как интегральную характеристику кадрового потенциала в единстве с комплексом социальных условий не только трудовой деятельности, но и жизни, самочувствия, социального статуса, личностной значимости профессии. Рассмотрение профессионала только как работника, представляющего ценность для общества лишь в меру эффективности реализации функций, не только негуманистично, но и недостаточно для познания его социальной роли и значимости как специалиста.

Широкий методологический подход к исследованию качества социально-профессиональных групп, логическое развертывание данной дефиниции позволяет включать в теоретический аппарат новые понятия, а также уточнять смысловую нагрузку понятий, выполняющих в нашем исследовании важные эвристические функции: «профессиональная компетентность», «профессиональная устойчивость», «творческие ориентации», «отношение к труду». Дальнейшие исследования качества других социально-профессиональных групп приведут к необходимости эмпирической разработки таких понятий, как «материальные условия труда и быта», «социальное самочувствие», потребует уточнения понятий «рабочее» и «свободное время» применительно к конкретным социально-профессиональным группам.

6. Полученные на данном этапе результаты позволили эмпирически зафиксировать, что за период 1960–90-х гг. наметились следующие тенденции изменения показателей качества учительства как социально-профессиональной группы:

6.1. Выросла профессиональная компетентность педагогических кадров, однако значимость этого фактора нивелируется невысокой творческой ориентацией учительства, слабой установкой на новаторство и радикальные изменения в содержании и методах педагогической деятельности.

6.2. Реальная устойчивость кадров учителей возросла. Однако это относительное благополучие обеспечивалось путем нерационального увеличения объемов подготовки кадров в педагогических учебных заведениях.

6.3. Рост заработной платы учителей постоянно сопровождался ее отставанием от средней заработной платы рабочих и служащих; имела место тенденция снижения оплаты фактического часа педагогического труда, особенно среди педагогов-мастеров своего дела, что не стимулировало общее повышение качества труда.

6.4. В течение рассматриваемого периода выросло количество и качество жилой площади в учительских семьях, увеличилось число учителей, удовлетворенных условиями для работы дома, тем не менее постоянно до 9 % учителей в городах и до 12 % – в сельской местности не имели своего жилья, а среди начинающих сельских учителей число таковых достигало 25 %.

6.5. Растущая занятость учителей в личном подсобном хозяйстве, улучшая обеспечение продуктами питания, увеличивает общую трудовую нагрузку учителей, снижает величину свободного времени, «окрестьянивает» образ жизни педагогической интеллигенции.

6.6. Противоречивые тенденции изменения качества кадрового потенциала и социальных условий профессиональной деятельности отражаются в самосознании учительства: удовлетворенность работой снизилась к 1990-м гг., по сравнению с 1960-ми, на 10 %, а число тех, кто выбрал бы свою профессию вновь, если бы пришлось начинать жизнь сначала, сократилось, произошло снижение престижа профессии.

6.7. Противоречия между возрастающей социальной значимостью профессиональной деятельности учительства и снижением качества этой социально-профессиональной группы, достигли предельной остроты. Небывалое ни в дореволюционное, ни в советское время явление – массовые стачки учителей, прокатившиеся по всей стране в начале 1990-х гг., явились естественной реакцией на развитие тех противоречивых тенденций, которые зрели десятилетиями и были выявлены нами уже много лет назад. Несоответствие социального статуса данной группы объективной значимости выполняемых ею профессиональных функций может быть преодолено лишь на основе единства радикального преоб-

разования как самой профессиональной деятельности учителей, так и социальных условий, в которых она происходит.

7. Конкретные и детально проработанные практические рекомендации в течение двадцати пяти лет исследовательской работы многократно вносились на все уровни государственного управления и в заинтересованные общественные организации. В периоды повышенной динамики общественного развития, свидетелями и участниками одного из которых мы являемся, теоретические и практические работы в принципе не могут предлагать каких-либо законченных решений.

Новая экстремальная ситуация предъявляет к ученым свои требования, делает необходимым дальнейшую углубленную разработку концепций, понятийного аппарата, соответствующего инструментария эмпирических исследований, искать конструктивные практические решения. Первостепенное значение приобретает задача постоянного использования научных результатов не только об объективных, но и субъективных сторонах профессиональной деятельности и условиях, в которых живут и работают представители различных социально-профессиональных групп. Решение сложнейшей социальной задачи – повышения качества учительства как социально-профессиональной группы – не может успешно осуществляться без постоянного участия ученых, в частности социологов. В этой связи мы рассматриваем нашу многолетнюю работу как начало перспективной научно-практической службы – государственной программы «Учитель» и социологического мониторинга Министерства образования России.

Новосибирск, 1993