

О.К.Крокинская
проф. каф. социологии РГПУ им. Герцена

Опубликовано в:
«Герценовские чтения – 2003. Актуальные проблемы социологии» СПб., 2003.
С.210-223.

ПРОФЕССИЯ «ПЕДАГОГ»: ПРОТИВОРЕЧИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРАКТА

Современное социальное содержание профессии школьного учителя содержит несколько серьезных внутренних противоречий:

- 1) между декларацией о высокой духовно-культурной миссии учителя – и весьма невысоким статусом профессии в обществе;
- 2) между массовым, институциональным характером профессии – и отсутствием ясно сформированных профессиональных стандартов качества и результативности работы;
- 3) между высокой самооценкой квалификационного потенциала и усилий школы – и оценкой результатов ее работы населением, уровнем доверия к ней со стороны общества;
- 4) между «титულным» наименованием «педагог», интегрирующим целостность учебно-воспитательного процесса, – и явным кризисом воспитательной сферы педагогической деятельности сегодня.

Первое в наши дни вполне очевидно и не требует особых доказательств, второе известно из социологии образования, третий и четвертый тезисы находят подтверждение в социологических исследованиях последних лет. Задача статьи - дать общий очерк этих проблем.

1. Самооценка и оценка результативности работы школы

В системе социальных оценок, сопровождающих работу современной школы, довольно четко выделяются три уровня или три степени, так или иначе определяющих приемлемость ее состояния по сравнению с имеющимися общественными ожиданиями.

Первый, наиболее высокий уровень оценок, принадлежит самой школе. На протяжении ряда лет большинство учителей, участвующих в социологических опросах, высказывают мнение, что школа, в которой они работают, лучше многих других. То есть: едва ли не каждая школа считает, что она лучше других, особенно т.н. «статусные» школы – гимназии, лицеи и школы с углубленным изучением ряда предметов, где эти цифры достигают 70-90 % ответов. Усилия, прилагаемые школой для обучения и воспитания учащихся, оцениваются учителями в среднем на 4 балла (по пятизначной шкале). Это вполне естественное и хорошо известное явление высокой коллективной самооценки, необходимой для положительного отношения к самому себе, нормальной интеграции в коллективе и идентификации работника с организацией.

Проблемы начинаются там, где учителям предлагается оценить работу системы школьного образования в целом. Здесь выясняется, что цели современного образования полностью ясны только 49 % опрошенных (цели работы по своему предмету – 73 %), а запросы семьи, общества, государства и самих детей выполняются системой школьного образования весьма слабо. Лишь 3-5 % опрошенных учителей считают, что современным потребностям этих потребителей образования школа как система удовлетворяет полностью, от 30 до 50 % - удовлетворяет «в основном», 40-50 % утверждают, что это происхо-

дит лишь частично, а от 5 до 17 % полагают, что не удовлетворяет вообще, причем самые низкие оценки даются соответствию школы запросам со стороны детей и государства.

Третий круг оценок результативности работы школы дают сами потребители образования – семья и общество. По всем параметрам запроса (потребности семьи, детей, общества, государства) опрошенные родители дают оценки более низкие, чем оценки учителей (Табл. 1).

Таблица 1

Оценка соответствия системы школьного образования современным потребностям
(% от числа опрошенных в каждой подгруппе: 508, 486 и 616 чел. соответственно)

По мнению	Потребности удовлетворяются			
	полностью	в основном	отчасти	не удовлетв.
Учителей	3-5	30-52	40-50	5-17
Родителей 5-классников	3-7	20-37	42-48	7-19
Родителей 9-11-классников	2-4	20-36	47-58	9-26

Семья в этом случае «голосует рублем». Причем этот рубль участвует в оплате не только узаконенных «дополнительных образовательных услуг», но также дополнительных занятий и репетиторства уже за рамками учебного процесса в школе.

Оценивая сегодняшний общественный статус школы, в том числе, ее успехи и успехи ее учеников, больше нельзя не принимать во внимание того обстоятельства, что большинство учащихся так или иначе занимаются предметами школьной программы не только в школе, но и в разного рода дополнительных формах учебы, масштабы которой беспрецедентны. Для системы среднего образования это явление еще не получило определенной общественной оценки.

Так, в 1999 г. в школах всех типов и уровней (общеобразовательные, с углубленным изучением предметов, в гимназиях и лицеях) имели постоянные дополнительные занятия по одному из предметов школьной программы 31 % учащихся, по нескольким – 34 %, по предметам, которые выходят за рамки школьной программы, но требуются для целей дальнейшего образования – 18 %, а 35 % старшеклассников имели занятия, не касающиеся школьной программы - спорт, искусство и пр. (Сумма ответов здесь больше 100%, так как часть ответивших участвуют в нескольких видах занятий). В 2002-2003 учебном году эти цифры на 2-4 % выше.

По формам (и, видимо, результату) занятий наиболее привлекательны для опрошенных курсы и малые факультеты вузов, факультативы в школе и домашние занятия с репетитором дома. Большинство опрошенных старшеклассников положительно оценивают влияние дополнительных занятий на свою успеваемость в школе, и очевидно, что по показателям успеваемости в школы определенной мере обязаны именно им.

Главной причиной и мотивом таких занятий является подготовка к поступлению в вузы, и ее масштабы к 11-му классу, разумеется, растут. Также занимаются дополнительно те дети, родители которых считают их успеваемость в школе (как правило, на «3» и «4») недостаточной. Таким образом, около 65 % семей считают, что уровень подготовки в школе не соответствует задачам ближайшего будущего для их детей и стараются обезопасить их в этом отношении.

Иными словами, приходится признать, что **учеба в школе перестала быть учебой только в школе**. Школьных уроков и выполнения домашних заданий, превышающих уже все физиологические и психологические нормы, сегодня считается недостаточным. В ответ на потребности семьи формируются альтернативные каналы подготовки, что, в свою очередь, поддерживает представления учителей о правомерности такого уровня помощи

ребенку, что она фактически дублирует учебу собственно в школе. Все вместе взятое заставляет ставить вопрос – а выполняет ли школа в ее сегодняшней форме свое институциональное предназначение?

Справедливости ради стоит сказать, что во многом указанные **дисфункции школы** порождаются современным состоянием высшего образования, коррупция в котором при поступлении и обучении достигла таких размеров, что по отношению к школе и семье является не чем иным, как шантажом. Однако, среди причин есть и нерелевантность содержания и методики школьного образования, а также «теневое поведение» школы, которая поддерживает тенденцию дополнительных занятий для дополнительного заработка. Вместе большинство из этих причин, конечно, вытекают из экономического состояния образования как бюджетной, государственной сферы. Наряду с этим, практикуя дополнительные учебные занятия в столь массовом порядке, семья и общество формируют сильный запрос на новое качество школьного образования, а также демонстрируют уровень своего доверия современной школе.

Относительно общественного уровня доверия школе существуют и другие данные, полученные в опросе городского населения (репрезентативная выборка), не направленном на проблемы образования, а значит, более спокойном по отношению к нему. И все же высокий уровень доверия школе высказывают только 11 % опрошенных жителей Санкт-Петербурга, средний – 52 % и низкий – 36 % . По шкале Лайкерта (среднее взвешенное, значения от интервала от 3 до 1) коэффициент доверия составляет 1,73 и то, что он несколько выше, чем уровень доверия медицине (1,67), армии (1,56) и средствам массовой информации (1,45) и существенно выше, чем уровень доверия органам федеральной и местной власти (1,27 и 1,19 соответственно) утешает мало, потому что этими цифрами оценивается не только качество работы одного из институтов общества, но и качество человеческих отношений в нем. Причем оценивается теми, кто заведомо компетентен в этих оценках, т.к. каждый из опрошенных был в свое время участником этих отношений – и как ученик, и как родитель ученика.

Итак, в оценке результативности работы школы немалое место занимает факт обширного внеинституционального пласта учебных занятий, во многом дублирующих или восполняющих официальную деятельность школы. Огромный объем дополнительных занятий выступает свидетельством дисфункции как содержания, так и организации школьного образования вообще. А прямым психологическим следствием этого положения дел, не всегда явным, но, очевидно, существенным, является значительный душевный дискомфорт учащихся. По данным исследовательского проекта 1999 г., среди учеников 9-11-х классов от 30 до 50 % всех опрошенных испытывают постоянное чувство недовольства собой именно в связи с учебными неудачами.

2. Профессия – педагог?

Проведенными исследованиями выявлен ряд эмпирических подтверждений и тезису о противоречии между «титульным» наименованием педагогической профессии, относящемся к целостному учебно-воспитательному процессу, и кризисным состоянием самой воспитательной сферы. В частности, несколько утрируя, можно констатировать, что одна из двух основных ипостасей профессии – а именно воспитательная деятельность – в профессиональном мировоззрении учителей пребывает в состоянии, как минимум, проблемном, а как максимум – по отношению к ней формируется стойкое дистанцирование, которое может быть выражено тезисом «Учить – да, воспитывать – нет». Так, определенные

смещения в сторону учебно-методического аспекта по сравнению с воспитательным наблюдаются **в профессиональных интересах** учителей. (Табл.2).

Таблица 2

Направленность профессиональных интересов
(% от числа опрошенных)

	%%	Ранг
Учить детей знаниям по своему предмету	66	1
Получать достойную моего труда заработную плату	65	2
Больше знать в области своего учебного предмета	62	3
Реализовать свой профессиональный творческий потенциал	48	4
Воспитывать учащихся, готовить их к жизни	46	5
Находить взаимопонимание, налаживать взаимодействие с учениками	42	6
Содействовать их успеху	32	7
Больше знать о моих учениках, лучше понимать их	30	8
Быть полезным членом учительского коллектива	11	9
Участвовать в принятии решений по делам школы, влиять на них	7	10
Пользоваться авторитетом в учительском коллективе	6	11

В структуре профессиональных интересов опрошенных четко выявляется определенная система приоритетов: **направленность на учебно-предметную область** деятельности и осознание своего места в ней и своего социально-профессионального статуса в связи с этим (первые четыре позиции); **направленность на учащихся** и разные виды взаимодействия с ними (позиции с 5 по 8-ю) и **направленность на место в профессиональном коллективе** (позиции с 9 по 11-ю). Количественно они выражены неравномерно: явным преимуществом обладает первая, где от половины до 2/3 опрошенных отмечают свою заинтересованность в разных аспектах преподавания своего учебного предмета; направленность на воспитание и внеучебное взаимодействие с детьми составляет вторую по важности группу интересов (от 30 % до 45 % ответов) и наименее существенным выступает корпоративная часть профессиональных интересов, оформляющая место учителя в коллективе и делах школы (6-10 % ответов). Фактически здесь отражена (возможно, не полностью осознаваемая) **профессиональная позиция** учительства, в которой **основой самоидентификации выступает обучающая функция**, воспитательная имеет второстепенное значение, а корпоративная, отражающая место человека в коллективе, носит весьма неявный характер, что косвенно заставляет предполагать и некоторую аморфность существования самого педагогического коллектива как важной для работника референтной группы.

Способ существования современного педагогического коллектива – еще одна важная и пока мало исследованная проблема. Если формулировать ее резко – вообще непонятно, существует ли он в чем-то кроме Педсоветов и корпоративных праздников, то есть **существует ли он как коллектив профессионалов** – а не административная единица и единица релаксации. Так, лишь немногим более половины опрошенных связывают качество педагогического труда с качеством педагогического коллектива (55 %), лишь 16% - со взаимной требовательностью педагогов. Существенное большинство (55-75 %) относят его на счет полученного образования, самообразования и повышения квалификации. Кроме того, 78 % опрошенных полагают, что в наибольшей мере работу педагога определяют сегодня личные особенности и склонности учителя, тогда как на влияние

обычаев педагогической практики и опыта коллег, а также методик и инструкций указывают около 36% респондентов. Добавим к этому уже упоминавшийся факт, что цели образования по своему предмету в значительно большей степени понятны учителям, чем цели современного образования вообще. Иными словами, учебный процесс предстает, скорее, как система параллельных действий каждого учителя с учениками, а не система налаженного коллективного взаимодействия.

Итак, главное для современных учителей – учить, совершенствоваться в области своего предмета и тем самым иметь достойный заработок – вот база профессиональной самоидентификации опрошенных специалистов, именно это считается основой профессии. При этом в структуре профессиональной самоидентификации педагогов уменьшается доля воспитательного аспекта, этой второй ипостаси педагогической профессии и социальной функции учительства.

Еще четче обнаруженные акценты выявляются при оценке учителями своей деятельности с точки зрения положительных эмоций, удовлетворенности трудом. Размещенные в ней данные подтверждают приоритетность для педагогов учебно-методической работы и модели «учитель-предметник», которая характеризуется как высоко творческая деятельность, приносящая удовлетворение и позволяющая реализовать профессиональный потенциал. (Табл. 3)

Таблица 3

Виды работы, связанные с положительными эмоциями
(% от числа опрошенных)

	%	Ранг
Быть преподавателем, учителем-предметником	62	1
Искать новые, привлекательные для детей формы и методы работы	60	2
Экспериментировать на уроке	46	3
Быть воспитателем, педагогом	37	4
Работать с сильными учениками	33	5
Общаться с коллегами в неформальной обстановке	31	6
Общаться с детьми в неформальной обстановке	30	7
Организовывать внеклассную работу, досуг детей	21	8
Заниматься с учащимися индивидуально	18	9
Работать со слабыми, отстающими учениками	7	10
Взаимодействовать с органами управления образованием	0,6	11

Из данных Таблицы 3 следует также, что «чисто выделенная» воспитательная функция («Быть воспитателем, педагогом») вызывает ясно выраженное положительное отношение лишь у части опрошенных, числом немногим более трети. Еще меньшее их число испытывают удовлетворение от неформального общения, внеклассной работы и индивидуальной работы с учащимися, причем наименее положительной, с точки зрения эмоциональных результатов, кажется им работа со слабыми, отстающими учениками – 7%, в отличие от оценки работы с сильными учениками (33%). Все вместе это характеризует воспитательную сферу профессиональной педагогической работы как скрыто отторгаемую.

Фактически мы присутствуем при уже довольно далеко зашедшем процессе разделения ранее неоспоримой целостности того, что называлось «учебно-воспитательным процессом», на, как минимум, две относительно автономные структуры. Во всяком случае, судя по исследовательским данным, в мироощущении современных учителей они уже существуют раздельно.

Когда началось реальное дистанцирование учебной деятельности от воспитательной – сказать трудно, но связь его с социальными изменениями вполне вероятна, т.к. в числе основных трудностей современной воспитательной работы учителя называют именно произошедшие изменения: отсутствие идеалов и ориентиров в мире человеческих ценностей – 63 %, кризис и нестабильность общества – 59 %, расслоение общества на «богатых» и «бедных» - 44 % и пр.

Известно, что в стабильных обществах проблемы воспитания стоят не слишком остро, потому что общество обладает средствами их решения в ходе социализации детей и «подгонки» их под социальные требования. Требования эти также, в общем, известны, так как нормативные системы общества хорошо артикулированы, работают культурные модели поведения и т.д. В нестабильных и переходных обществах воспитательные проблемы начинаются в социальных системах, так как именно там происходят деформации, лишаящие воспитательную деятельность как раз нормативных представлений и культурных моделей. Подобное положение, конечно, способно поколебать даже серьезных профессионалов, более того, именно серьезных профессионалов, потому что делает непригодным их профессиональные подходы, опирающиеся на прежний социальный идеал.

Другая группа причин, с которой связаны трудности современного воспитания, имеет в основе длительно существующий скрытый конфликт по поводу разделения воспитательных обязанностей между семьей и школой (от 30% до 50% ответов по разным аспектам этого противостояния – «разные взгляды на воспитание родителей и учителей, обвинения семьи в «самоустранении» от воспитания), а третья - локализуется в прагматической области оплаты труда («отсутствие достаточной оплаты воспитательной работы» - 50% ответов) и недостатка времени на нее (28 %). Крайне малое число учителей (3 %) относят эти трудности на счет качеств современных детей.

Наиболее интересным моментом в приведенных данных является коллизия между констатацией отсутствия ценностных представлений (63 % ответов о кризисе идеалов и ориентиров) – и отсутствием потребности получить какую-либо помощь или разъяснения по этому поводу. Так, на недостаток методического обеспечения воспитательной работы, отсутствие единых (т.е. формализованных) требований к ней и затруднения в понимании проблемы жалуются лишь от 3 % до 9 % опрошенных. Единственной реальной трудностью в области формального (институционального) обеспечения воспитания они считают (и справедливо) исчезновение детских организаций – 36 % ответов.

Чрезвычайно красноречив в этом отношении запрос на дополнительные знания для воспитательной работы, в которых нуждается сегодня учитель (полностью достаточными считают их около 20 % опрошенных учителей, остальные ощущают тот или иной недостаток). Разброс потребности по видам необходимых знаний довольно широк. (Табл.4).

Таблица 4

Запрос учителей на дополнительные знания
(% от числа опрошенных)

	%		%
Психология	41	Социология	22
Основы экономики	34	Работа с семьей	20
Право	32	Политика	16
Психиатрия	31	Государственное устройство	8
Философия	22	Педагогика	7

Основные интересы учителей сосредоточены в социально-гуманитарных отраслях, а также в области экономики и права. Обращает на себя внимание низкий уровень потребности в знаниях по педагогике. Можно, конечно, думать, что это следствие полноты и

достаточности имеющегося багажа, но можно предположить и, наоборот, отказ этому источнику в релевантности отражения ситуации, тем более, что в качестве основной опоры в воспитании учителя стабильно называют, в основном, личный опыт, личное мнение, собственный морально-этические принципы, интеллект и интуицию (по данным контент-анализа свободных высказываний).

Итак, если каких-то специфических педагогических знаний и методического обеспечения воспитательной деятельности по разным причинам не требуется (а именно они раньше давали практическое преломление общесоциальных требований), значит, весь остальной требуемый спектр знаний нужен учителям для **самостоятельного социального и профессионального самоопределения**, то есть работы по коррекции картины мира и профессионального мышления. Иными словами, они не согласны получать эти схемы готовыми, то есть директивными и контролируруемыми, как раньше.

Советская воспитательная система имела значительно более широкий социальный контекст, она непосредственно исходила из представлений об обществе и о том, какая личность этому обществу нужна. Сегодня ничего похожего просто не существует – как в силу переходного состояния общества и неустойчивости его норм, так и в силу нарастающего понимания неприемлемости какой-то определенной «модели личности» для современного демократического общества. Так, при всей неопределенности социально-воспитательной сферы, наличие формальных документов, хоть как-то структурирующих вопрос о воспитании (нечто вроде государственного стандарта по воспитанию) кажется возможным лишь для 27% опрошенных учителей, а согласились бы им пользоваться только 23%.

В отсутствие четких общественных представлений о целях и средствах воспитания единственным ресурсом профессиональной квалификации, единственным, на что педагоги могут опираться, является их собственный опыт и любовь к детям. Но что же это за опыт? Опыт советской воспитательной системы, опыт сегодняшнего социального положения и личного отношения к реалиям жизни страны, опыт самостоятельного концептуального переосмысления изменившейся и продолжающейся меняться социальной реальности. Насколько все это адекватно – вот вопрос. Неопределенность общественных систем, одновременное присутствие в нем самых разнообразных и часто противоположных тенденций отменяет продуктивность и практическую полезность предыдущего опыта. То есть: при полном уважении к самостоятельности педагогов, в выработке нового опыта и в новом осмыслении профессии им надо помогать.

Представляется, что одним из моментов, требующих нового осмысления, является **неясность смыслов (инверсия) функционального и личностного в контракте учителя с обществом**. Модель, согласно которой учитель, выступая представителем узкого слоя интеллектуальной элиты, в силу этого обстоятельства реально имел особую духовную и культурную миссию, был и голосом Бога на Земле и «альтер эго» государства, сегодня не может быть полностью адекватной, потому что интеллектуальная элита стала широким социальным слоем, а идеалы и знания перестали быть чьей-то монополией. Продолжают придерживаться этой модели только 13% опрошенных. В свою очередь, институционализация образования с неизбежностью влечет нарастание «служебного» аспекта в работе учителя, он все чаще мыслится как высококвалифицированный служащий, профессионал, выполняющий свои обязанности в соответствии с договором. Такое представление разделяют 39% опрошенных, еще 46% считают, что профессия учителя соединяет оба аспекта – и духовно-культурный, и функциональный.

То, что легко соединяется на словах, на деле содержит подводные камни. Потому что: если учитель - квалифицированный служащий и профессионал (что, кстати, может служить сильной позицией в диалоге с государством и другими работодателями об уровне

заработной платы) – то ему предстоит столкнуться с требованием общества четко сформулировать и резко повысить результаты педагогического труда. Если учитель – миссионер, то духовно-культурную воспитательную функцию он обязан принять как должное. Если он и то, и другое – то понятно, какого уровня это должна быть квалификация и какое личностное напряжение будет сопровождать эту работу.

До некоторой степени это снова вопрос о «единстве и противоположности» обучения и воспитания, о различии «учебного» и «воспитательного» в, казалось бы, едином процессе. Но именно различие социальной сути этих двух воздействий может помочь в осмыслении проблемы.

Обучение апеллирует (во всяком случае, может апеллировать) к чистому интеллекту, оно является передачей и усвоением **ценностно нейтральных знаний**. Обучение, в принципе, может осуществляться без персоны учителя, особенно сегодня – по книгам и с помощью так или иначе формализованных программ дистанционного обучения (видео-, аудио-, интернет-программы и т.д.). Воспитание, напротив, **апеллирует к ценностям** – а значит, с одной стороны – к бессознательным ощущениям, а с другой – к самосознанию. Таким образом, воспитание укореняется в более глубинных, фундаментальных структурах личности, захватывает ее целиком. Поэтому оно значительно более консервативно, в меньшей степени и с трудом изменяемо (в отличие от знаний, изменение которых – дело простое).

Обучая, рациональному интеллекту нужно все объяснять, воспитывая – делать это совершенно не обязательно и, возможно, даже наоборот, т.к. основания и обоснования для воспитания кодируются иначе – чувством, отношением, красотой, верой.

Таким образом, воспитательная область выдвигает требования к учителю не как к профессионалу, функционирующему в области воспитания, а просто как к человеку, эксплуатируя, таким образом, всю его личность. Этого не требуется ни от одной другой профессии. Более того, в систему профессионализма, например, врачей входит осознаваемое отстранение от эмоциональных перегрузок, связанных с личностным восприятием боли и горя пациентов.

Однако, даже если учитель готов участвовать в профессии всей своей личностью, а не только ее функционально необходимым инструментарием, ибо считает свою профессию мессианской – он имеет право ожидать, что его согласия на это спросят официально, что это будет записано в контракте и соответствующим образом оплачено, а кроме того, что ему помогут содержательно и методически – объяснят, что и как надо воспитывать.

Сегодня важнейших вопросах воспитания учителей буквально бросили на произвол судьбы. Они не столько хотят вырабатывать воспитательную позицию самостоятельно – сколько вынуждены это делать. Например: что значит «Составить программу патриотического воспитания на 5 лет» (задание заместителям директоров школ по воспитательной работе в конце 2002 г.)? Ведь сегодня совсем непонятно, что такое современный патриотизм, зато известно, что в системе приоритетных социальных ценностей он занимает у учителей далеко не самые ведущие места. Разрабатывать программу воспитания того, в чем сам не убежден – чем не пример интеллектуальной и эмоциональной инверсии, к которой принуждают педагогов наши доблестные органы управления образованием!

В исследовательских материалах 2002 г. зафиксировано мнение педагогов о приоритетах воспитания, в которых нуждается общество, и которые должны быть усилены участием школы. Позиция патриотизма в них не очень высокая (49% ответов), да и соотношение с соседней позицией «противодействие национализму, экстремизму и фашизму» наводит на размышление: количественный разрыв между ними составляет почти 20 %. Непонимание этой специфики – само по себе важная социально-политическая проблема наших дней и, как оказывается, она имеет представительство в педагогическом мировоз-

зрении. Приходится говорить вообще о слабости осознания этого обстоятельства как педагогической проблемы, в этом качестве упоминают о ней только 28% учителей. (Табл. 5).

Высшие приоритеты нравственного воспитания (80 % ответов) закономерно отражают деформации морали в наши дни. Однако, кто возьмется определить, каковы его нормы и идеалы? Какова готовность учителей к участию в такого рода воспитании? Достаточно ли собственного опыта учителя и ресурсов его личности для такой работы? И не от нее ли он, собственно, бежит, когда говорит, что никакого удовольствия ему это не доставляет? Как можно говорить о нравственности, не говоря о гендерном воспитании и культуре межнациональных отношений – а между ними в педагогических представлениях огромный разрыв.

Таблица 5

Приоритетные направления воспитания, требующие участия школы

% от числа опрошенных

Нравственное	80
Развитие личности, мышления, индивидуальных способностей	57
Общекультурное	55
Физическое	52
Патриотическое	49
Противодействие национализму, экстремизму, фашизму	28
Эмоционально-психическое	25
Культура межнациональных отношений	19
Гендерное (воспитывать мальчика как мальчика, девочку как девочку)	15
Духовное (религиозное)	11

С другой стороны, как можно требовать от учителя – пусть очень важного человека в жизни каждого ребенка, но все-таки, человека постороннего и лишь находящегося на соответствующей службе – как можно требовать от него подлинного воспитания, то есть воздействия, проникающего в самые интимные и тонкие материи личности?

Вопросов больше, чем ответов. Ответом было бы широкое просвещение учителей, о чем и говорят многие результаты проведенного исследования.

Каковы же выводы? Если воспитание есть апелляция к учителю как целостному человеку, а не функционеру, исполняющему какие-то обязанности, то проблемы воспитания могут, как ни странно, решаться в другой плоскости и другими средствами – организационными. А именно: надо, чтобы этот тип взаимодействия имел нормальные человеческие условия, и тогда он не будет вызывать отторжения.

Мнение учителей о возможностях корректировать создавшуюся ситуацию совершенно разумно, и надо делать именно то, о чем они говорят. А именно: уменьшать наполняемость классов (73% ответов) и увеличивать зарплату (73%) – не для того, чтобы «купить» хорошее отношение к детям, а для того, чтобы не совмещать ставки, не искать дополнительных заработков, а просто иметь возможность – то есть время и душевное пространство – думать о своих учениках.

Идущий сегодня демографический процесс сокращения численности поколения учащихся в России – исторический шанс сделать это естественным образом, приблизив учителя к ученику, а не сокращать школы и учителей, как это делается сейчас. Иными словами, надо сделать учебную группу обозримой и осязаемой общностью, пригодной для разнообразного и разветвленного человеческого взаимодействия, сделать ее комфортной для коммуникации и общения. Это будет реальной гуманизацией отношений, а не разговорами о ней.

А специализированные виды педагогической помощи передать другим специалистам. К внутрипрофессиональному дистанцированию учебной деятельности от воспитательной стоит прислушаться еще по одной причине. Кроме реакции на социальные трудности здесь слышны шаги продолжающейся эволюции профессии. Конечно, по привычке большинство учителей говорят о том, что воспитательной работой в школе должны заниматься все учителя. Но это большинство сегодня составляет всего 64%, а значит, и этот профессиональный стереотип начинает размываться. Для этого есть особые объективные основания.

Появление и быстрое развитие таких педагогических специальностей, как социальная педагогика и социальная работа, должностей педагога-психолога и педагога-организатора – все это свидетельство продолжающейся **эволюционной дифференциации педагогических функций и видов педагогической деятельности**. Немыслимое ранее усложнение общества, отказ от единой истины и реабилитация множественности точек зрения, теорий, подходов, образов жизни, допущение возможностей для самой разнообразной индивидуальной самореализации и реализации творческого потенциала для всех – вот общие очертания общества, которые встают со страниц современных социологических теорий. Кажется, интуитивные, отчасти осознанные, а отчасти бессознательные, представления педагогов об их профессии имеют схожую с ними логику.

Опубликовано в: Герценовские чтения-2003. Актуальные проблемы социологии. СПб., 2003. С.210-223. – 339. стр.