

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ  
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ  
ГОУ ВПО ХМАО – ЮГРЫ  
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
ЛАБОРАТОРИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ГОРОДА ЕКАТЕРИНБУРГА  
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

---

---

**В.П. ЗАСЫПКИН, Г.Е. ЗБОРОВСКИЙ, Е.А. ШУКЛИНА**

**УЧИТЕЛЬСТВО  
КАК СОЦИАЛЬНО-  
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ:  
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ  
И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**МОНОГРАФИЯ**

СУРГУТ, 2012

ББК 60.543.12в6  
УДК 316.34(035.3)  
3-36

*Печатается по решению  
Редакционно-издательского совета СурГПУ*

Рецензент:

Лауреат премии Правительства РФ в области образования,  
доктор философских наук, профессор *Ю.Р. Вишневский*

**3-36** Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Учительство как социально-профессиональная общность: проблемы методологии и методики исследования: Монография. – Сургут: РИО СурГПУ, 2012. – 161 с.

ISBN 978-5-93190-294-4

В монографии ставятся методологические проблемы социологического исследования учительства как социально-профессиональной общности. Раскрывается сущность общностного подхода применительно к учительству и дается его развернутая характеристика. Предложена программа социологического исследования учительства на региональном материале.

Для специалистов в области социологии, педагогики, управления образованием, преподавателей, учителей, аспирантов, студентов, всех тех, кто стремится к осмыслению проблем современного учительства.

**ББК 60.543.12в6  
УДК 316.34(035.3)**

**ISBN 978-5-93190-294-4**

© Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е.,  
Шуклина Е.А., 2012  
© Сургутский государственный  
педагогический университет, 2012

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	5
----------------	---

### **Глава 1. ОБЩНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧИТЕЛЬСТВА**

1. Трактовка социальной общности .....	7
1.1. Некоторые постулаты теории социальной общности .....	8
1.2. Социальная общность как поле исследования: научные подходы .....	10
1.3. Определение социальной общности .....	13
1.4. Взгляд на иные общностнообразующие признаки .....	18
2. Социальная общность, ее культура и образ жизни .....	21
2.1. Социальная общность и культура .....	21
2.2. Образ жизни социальной общности .....	24
2.3. Структура образа жизни социальной общности .....	31

### **Глава 2. КЛАССИФИКАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ОБЩНОСТЕЙ. СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБЩНОСТИ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ**

1. Методологические подходы к классификации и ее варианты: социетальная общность, социальное сообщество, община .....	42
1.1. Методологические подходы к классификации социальных общностей .....	42
1.2. Социетальная общность, социальное сообщество, община .....	47
2. Социальная общность и групповые общности .....	53
2.1. Социальная общность и социальная группа .....	53
2.2. Массовые и групповые общности .....	59
3. Социально-профессиональная общность как разновидность социальной общности .....	67

### **Глава 3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧИТЕЛЬСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ**

1. Образовательные социальные общности учащихся и учителей .....	77
1.1. Понятие образовательной социальной общности .....	77
1.2. Образовательная общность учащихся .....	81
1.3. Количественные характеристики учительства .....	86
2. Определения учительства и его типологии .....	89
2.1. Основные трактовки учительства .....	89
2.2. Типологии учительства .....	97
3. Профессиональная деятельность учителя: социологический подход .....	102

### **Глава 4. ОСОБЕННОСТИ ЭМПИРИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ «УЧИТЕЛЬСТВО РЕГИОНА КАК СОЦИАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ» (НА МАТЕРИАЛАХ ХМАО – ЮГРЫ)**

1. Программа исследования .....	109
2. Инструментарий исследования .....	124
Библиография .....	149

## ВВЕДЕНИЕ

В системе образования всегда были и, видимо, долго будут оставаться «вечные» проблемы, от эффективности решения которых зависит ее состояние и перспективы развития. Одной из таких является, несомненно, проблема учительства. Хотя мы и пишем постоянно, что основным субъектом образования являются учащиеся, при этом прекрасно понимаем, что их успехи в значительной степени обусловлены тем, как работают и взаимодействуют с ними учителя. Поэтому не случаен неослабевающий в науке интерес к ним.

Как известно, учительство привлекает внимание исследователей в самых разных сферах знания. Среди них – педагоги, философы, психологи, экономисты, специалисты по управлению образованием и др. Заметное место в этом перечне занимают социологи, прежде всего, представители такой отрасли социологической науки как социология образования.

Говоря о социологических исследованиях учительства, необходимо отметить наличие самых разных подходов к нему. Одни авторы рассматривают его как профессиональную группу, другие – просто как профессию, третьи – как социокультурный феномен, четвертые – как отряд интеллигенции, пятые – как ее слой и т.д. Наш подход будет состоять в трактовке учительства как социальной, более точно и конкретно – социально-профессиональной общности. В этом, собственно, и заключается основной методологический принцип его исследования.

Мы полагаем, что учительство правильнее определять именно как социально-профессиональную, а не профессиональную общность (что часто можно обнаружить в литературе о нем). Такое суждение связано с несколькими причинами.

Первая обращает наше внимание на громадное социальное значение учительства, его колоссальную роль в жизни общества, что сразу выводит учительство за рамки «обычных», «рядовых» профессиональных групп. Вторая причина связана с подчеркиванием того обстоятельства, что учительским трудом занимается большое количество людей, и это превращает изучаемую группу в одну из наиболее массовых и статистически значимых общностей, насчитывающую более 1 млн. чел. Третья причина касается природы и сущности профессиональной деятельности учителей, которая является, прежде всего, деятельностью социальной, имеющей непосредственно общественное, социальное предназначение.

Таким образом, в работе, которую авторы представляют читателям, в первую очередь педагогам действующим и будущим, т.е. студентам педагогических учебных заведений, предпринимается попытка с позиций социологической науки проанализировать учительство как социально-профессиональную общность. Мы обращаемся к общностному подходу потому, что он открывает новые исследовательские возможности в изучении учительства.

Предлагаемая работа – первая часть большого труда, вторая будет издана в следующем году. В ней окажутся представленными результаты конкретно-социологического исследования учительства. В публикуемой же сейчас монографии рассматриваются его методологические и методические проблемы, приводятся научная программа и инструментарий. Именно они, т.е. программа и инструментарий, используются в осуществлении широко-масштабного, охватывающего учительство всего Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, исследования.

В первых трех главах предлагаемой читателю работы рассматриваются последовательно: общностный подход в качестве методологии исследования учительства; классификация социальных общностей и в первую очередь такой их вид, как социально-профессиональная общность; наконец, дается общая характеристика учительства, выступающего разновидностью последней. Вслед за этим, в четвертой главе, публикуются программа и инструментарий социологического исследования учительства.

Издаваемая работа подготовлена в Лаборатории региональных исследований Сургутского государственного педагогического университета.

# Глава 1.

## ОБЩНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УЧИТЕЛЬСТВА

---

### 1. ТРАКТОВКА СОЦИАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ

Основная методологическая особенность нашей работы об учительстве состоит в том, что мы его рассматриваем как социальную, или, более конкретно и точно, социально-профессиональную общность. Поэтому, прежде чем анализировать и исследовать учительство, необходимо разобраться сначала в том, что такое социальная общность, затем перейти к одной из ее основных разновидностей – социально-профессиональной общности, и только вслед за таким анализом дать характеристику учительства как одного из видов социально-профессиональной общности.

Другими словами, в качестве основного методологического подхода к исследованию учительства мы применяем общностный подход. Это вовсе не означает того, что будут игнорированы иные научные трактовки учительства: профессиональные, деятельностные, социокультурные и т.д. Но главным среди них, подчеркнем еще раз, будет общностный подход. Почему? Чтобы ответить на поставленный вопрос, выясним, что же такое социальная общность. С этой целью обратимся к основам ее теории.

Вначале сформулируем один достаточно простой вопрос: где, в каких социальных структурах и образованиях реально живут люди? Традиционный ответ на него имеет, как известно, характер аксиоматической констатации: люди живут в обществе. Однако он мало что дает для понимания широкого круга реальных проблем, в решение которых вовлечены индивиды. Сказать, что люди живут в обществе, значит не сказать ничего определен-

ного. Чтобы осмыслить ответ на поставленный вопрос, нужно спуститься с абстрактных теоретических высот общественного бытия на иной, ограниченный и приземленный его уровень. И тогда мы обратимся к реальности более конкретной, чем общество вообще. Этой реальностью являются социальные общности. Но для того чтобы перейти к рассмотрению основных положений теории социальной общности, следует обозначить ее отдельные постулаты.

### **1.1. Некоторые постулаты теории социальной общности**

Постулат первый. Человек живет не в обществе, а в социальных общностях. В них осуществляется вся его повседневная и иная жизнедеятельность во всех ее многообразных проявлениях. Люди общаются, учатся, работают, отдыхают, занимаются повседневными делами, решают свои проблемы, будучи включенными в конкретные социальные общности – семью, трудовой и учебный коллектив, группы родственников и компании друзей, объединения по интересам, спортивные команды, сообщества территориального, этнического, религиозного характера и т.д. В своей совокупности бытование именно в данных общностях и позволяет складываться представлениям индивидов об обществе.

Постулат второй. Это вовсе не означает того, что люди за социальными общностями, в которые они включены, не видят более широких общественных образований. Они прекрасно понимают, что есть государственные, экономические, политические и иные структуры, различные их органы и организации, которые в определенном смысле слова тоже выступают в качестве социальных общностей. В их деятельности люди также принимают участие. Но индивиды не воспринимают их как «свои» общности. Для них именно эти структуры и есть общество, то, что в определенном смысле слова «противостоит» их социальным общностям, которые существуют не только в реальности, но и в сознании, выступают как такие социальные образования, которые сближают, скрепляют, делают солидарными людей в рамках определенных групп, позволяют идентифицировать себя с ними.



Постулат третий. Чем более многообразными (и в количественном, и в качественном отношениях) оказываются сами эти социальные общности, тем более насыщенной и полной становится жизнь людей, вовлеченных в их деятельность. Уровень «социальности» личности, т.е. ее включенности в систему социальных связей и отношений, определяется во многом тем, в каких (по количеству, содержанию, направленности) социальных общностях функционирует индивид.

Постулат четвертый. Социальная общность оказывается своеобразным соединительным механизмом, реальным связующим звеном между личностью и обществом. Изучение и знание этого механизма позволяет, с одной стороны, конкретизировать общество, которое зачастую представляется людям в обыденной, повседневной жизни достаточно абстрактным образованием, с другой – выявить возможности собственной интеграции в целый ряд процессов через деятельность различных социальных общностей и участие в ней.

Постулат пятый. Чем крупнее по численному составу, количеству людей социальная общность, тем слабее оказываются внутренние связи между ними и менее заметными – некоторые признаки (в частности, пространственно-временного плана), которыми данная общность характеризуется. И наоборот, ее компактный характер больше демонстрирует основные общностно-образующие признаки.

Постулат шестой. Социальные общности, при всей своей относительной стабильности и постоянстве, достаточно динамичны. Их внутренними изменениями, а также появлением новых социальных общностей во многом объясняется динамизм общества. Новые типы социальных общностей создаются как внутри отдельных стран, так и в рамках международного сообщества, что является рефлексией происходящих «здесь и сейчас» значимых процессов экономического, политического, культурного и иного характера.

## **1.2. Социальная общность как поле исследования: научные подходы**

Ставшая объектом глубокого теоретического анализа со времен классика мировой социологии Ф. Тённиса (его книги «*Gemeinschaft und Gesellschaft*» – «Общность и общество», 1887), социальная общность как поле исследования и научная проблема в последней четверти прошлого столетия отошла на задний план. В таком качестве она пребывает и сейчас, «мейнстрим» же социальных наук, их главное направление представлено социетальными (к примеру, глобализации), интегративными (структурации, социального пространства, деятельностно-активистскими), постмодернистскими (постструктурализм) и иными теориями общества.

Приведем в этой связи высказывание известного современного британского социолога Э. Гидденса: «Я осознаю, что «социология» не является «родовой» дисциплиной, занимающейся изучением человеческих общностей в целом; скорее, она представляет собой отрасль социальной науки, которая концентрирует свое исследовательское внимание на «передовых» или современных обществах» [Гидденс, 2003. С. 10]. Пафос нашей работы состоит в доказательстве того, что общественные и социально-гуманитарные дисциплины должны концентрировать свой научный и, вместе с тем, практический интерес на анализе не только обществ, но и социальных общностей.

Существующие точки зрения и позиции исследователей проблемы социальной общности как в зарубежной, так и в отечественной науке убеждают в наличии ряда подходов к ее пониманию. Мы бы выделили следующие: 1) микро/макросоциологический; 2) системный; 3) пространственный; 4) структурный; 5) психологический; 6) поведенческий; 7) коммуникативный; 8) деятельностный.

Говоря о первом подходе, мы имеем в виду рассмотрение социальной общности либо как того социального образования, которое противопоставляется обществу по размеру, объему, характеру, содержанию, направленности связей между людьми и способам их изучения [Тённис, 2002б], либо как больших социальных структур, имеющих много признаков неопределенности

и расплывчатости в рамках концепций толпы и коллективных движений как разновидностей социальной общности [Лебон, 1996; Блумер, 1996; Macionis, 2003; Масионис, 2004; Turner, Killian, 1987].

Системный подход ориентирован на целостный характер изучения социальной общности с учетом всех ее основных характеристик: ценностных ориентаций членов данной общности, условий их жизни, характера социальных связей, отношений, интеракции, коммуникации, нормативной и ценностной основы взаимодействия [Ядов, 2006; Ядов, 1995].

Пространственный подход реализуется в концепциях социальной общности, вводящих в качестве одного из ее определяющих факторов стабильно ограниченную территорию (постоянное место жительства), на которой осуществляется социальное взаимодействие людей, обладающих прочными связями между собой [Mercer, 1957; Сорокин, 1993; Смелзер, 1994; Parsons, 1951; Schnore, 1973].

Структурный подход означает выявление элементов социальной общности и отношений между ними, причем он распространяется на анализ как внутренних для социальной общности связей, так и внешних, т.е. тех, которые характеризуют ее взаимодействие с другими социальными общностями в рамках структуры общества, социальной структуры, социальной стратификации [Гидденс, 2003; Бурдые, 1994; Штомпка, 2005]. С помощью структурного подхода возникает возможность вывести теорию социальных общностей на уровень их классификаций и типологий.

В рамках психологического подхода социальная общность рассматривается сквозь призму проявляющихся чувств, сознания и переживания психической связи между людьми на основе их межличностного взаимодействия. При таком подходе речь идет скорее о социально-психологической общности, выступающей инструментом сплоченности, интеграции, солидарности и взаимопонимания людей [Андерсон, 2001].

Поведенческий подход означает характеристику социальной общности как субъекта социального поведения, в которой социальное поведение отдельных людей обусловлено их принадлежностью к ней. Указанная трактовка социальной общности

сти позволяет понять социальное поведение таких ее разновидностей (и индивидов внутри них) как этническая общность, религиозная общность, семейная общность и др. [Мнацаканян, 2003].

Коммуникативный подход направлен на рассмотрение социальной общности как связи, коммуникации, сопричастности, взаимодействия людей по целому ряду признаков поведения и общения. Этот подход присутствует, прежде всего, в социально-психологических концепциях социальной общности [Парыгин, 2003].

В рамках деятельностного подхода социальная общность рассматривается как взаимосвязь индивидов, являющихся самостоятельным субъектом социального действия и характеризующихся относительным единством, сходством их целей, задач, интересов на основе общих условий бытия и деятельности [Ядов, 1995; Зборовский, 2004].

Рассмотренные подходы (вероятно, могут быть выявлены и иные) позволяют определенным образом систематизировать заметно различающиеся точки зрения на социальную общность как общественный феномен. Представляется, что они не противоречат друг другу, а скорее позволяют говорить об их взаимодополняемости. Отсюда вытекает, что к анализу тех или иных социальных общностей можно применять не один, а ряд подходов, что вовсе не отрицает наличия среди них доминантного. Это, в свою очередь, означает, что вряд ли оправданно подчеркивать исключительность и уникальность какого-то одного подхода. Все зависит от цели исследования и особенностей рассматриваемых социальных общностей.

Анализ зарубежной и отечественной литературы по проблемам социальной общности позволяет не только выделить различные подходы к ее трактовке, но и поставить вопрос о возможности их рассмотрения в сопряжении с теми или иными парадигмами. Так, системный и структурный подходы к социальной общности дают основание анализировать ее в рамках парадигмы структурного функционализма. В рамках поведенческого подхода создаются благоприятные предпосылки для трактовки социального поведения общности в границах парадигм обмена и конфликта. Коммуникативный и психологический подходы

служат хорошей теоретической основой для характеристики социальной общности с позиций гуманистических парадигм – символического интеракционизма, феноменологии, этнометодологии. Пространственный и деятельностный подходы ориентируют на использование при интерпретации социальной общности интегральной (объединительной) парадигмы.

Требует своего учета при анализе теории социальной общности парадигма постмодернизма. Некоторые его характеристики позволяют ставить вопрос об их использовании применительно к трактовке социальной общности. Одна из них – признание фрагментации общества – означает возможность предложить в качестве его модели структуру «слоистой» (подобно слюдяной) совокупности социальных общностей [Зборовский, 2007].

### **1.3. Определение социальной общности**

Одной из главных методологических проблем теории социальной общности является определение ее центрального понятия. Это тем более важно, что в литературе – и западной, и отечественной – существует большое количество дефиниций социальной общности. Особенно часто данное понятие используется в двух смежных с концепцией социальной общности теориях – общества и социальной группы. Отсюда сразу же следует одна из наиболее сложных методологических проблем – поиска сходства и отличий общества и общности, общности и группы, выявления относительно четких разграничительных линий между ними.

Ситуация «пограничности» возникла не сегодня, она имеет достаточно долгую историко-социологическую жизнь. Корни проблемы следует, как нам кажется, искать в социологической концепции Ф. Тённиса. В самом начале своего главного труда «Общность и общество» (1887) он указывает на основное различие между ними: «... общность есть устойчивая и подлинная совместная жизнь, общество же – лишь преходящая и иллюзорная. И поэтому сама общность должна пониматься как живой организм, а общество – как механический агрегат и артефакт» [Тённис, 2002. С.11–12].

Со времен появления книги Ф. Тённиса возникли десятки самых различных определений и интерпретаций социальной общности. Еще в 1955 г. американский социолог Дж. Хиллери-младший подверг анализу 94 трактовки социальной общности [Hillery, 1955]. Обильную пищу для их появления можно искать как в имевших место новых макро- и микросоциальных процессах развития социальной жизни, так и в их теоретической интерпретации.

На основании анализа литературы по проблеме социальной общности мы приходим к выводу о том, что в самом первом приближении она рассматривается в качестве объединения людей, обладающего такими важнейшими признаками как наличие прочных социальных связей между людьми, фиксированной и ограниченной территории, осознание членами общности принадлежности к ней. По существу приведенная трактовка социальной общности инвариантна относительно многих иных ее толкований.

Именно такая фундаментальная, с нашей точки зрения, характеристика социальной общности содержится у известного польского социолога второй половины прошлого столетия Я. Щепаньского. Он писал: «Мы вводим понятие «социальная общность» как термин с широким объемом, охватывающим все объединения людей, в которых создана и сохраняется, хотя бы в течение очень короткого периода, определенная социальная связь. В ходе нашего изложения этим термином мы будем обозначать все устойчивые формы совместной жизни. Это будет, следовательно, наш наиболее общий термин» [Щепаньский, 1969. С. 117].

Отметим три главных признака, положенных польским социологом в основу трактовки социальной общности: 1) это любое объединение людей; 2) оно охватывает все устойчивые формы совместной жизни; 3) эти объединения существуют за счет социальной связи между людьми. Особое внимание Я. Щепаньский обращает на то, что разнообразие социальных общностей обнаруживается, прежде всего, в повседневной жизни людей.

Это положение чрезвычайно важно, поскольку функционирование самых различных социальных общностей наблюдается, в первую очередь, в сфере повседневности. Более того, мы уверены в том, что значительная часть основных, назовем их базовыми, социальных общностей, объединяющих людей, связана именно

с их повседневной жизнью. Речь идет о семейной или, точнее, семейно-бытовой, трудовой (производственной), профессиональной, образовательной, досуговой, национально-этнической, религиозной и иных социальных общностях.

Авторы статьи «Общность» в «Большом толковом социологическом словаре» (составители Д. Джери и Дж. Джери), обобщая имеющиеся в западной литературе трактовки рассматриваемого понятия, обращают внимание на несколько его значений. Во-первых, они говорят о том, что это совокупность социальных связей и взаимоотношений, которые характеризуются как взаимностью, взаимодействием, так и конфликтом. Во-вторых, подчеркивается географический и пространственно-территориальный аспект общности, т.е. ее местоположение, которое характеризуется наличием определенных границ. В-третьих, выделяется такой аспект понятия, как «дух общности», «чувство общности». В статье отмечается, что категория общности очень сложная и спорная, вокруг нее шли и продолжаются сейчас дискуссии, связанные с многозначностью этого понятия [Большой толковый социологический словарь, 1999. С. 511–512].

В отечественной литературе привлекает интерес трактовка социальной общности, данная В.А. Ядовым. Он характеризует ее как «взаимосвязь человеческих индивидов, которая обусловлена общностью их интересов благодаря сходству условий бытия и деятельности людей, составляющих данную общность, их материальной, производственной и иной деятельности, близости их взглядов, верований, их субъективных представлений о целях и средствах деятельности» [Ядов, 1995. С. 17–18]. При этом важно отметить, что взаимосвязь не обязательно является непосредственной (например, по принципу face-to-face, провозглашенному Ч. Кули основным при характеристике первичной группы). Она может проявляться опосредованно, через сходство, общность, единство задач, интересов и т.д. людей, относящихся к определенной социальной общности.

В связи с приведенными выше трактовками целесообразно полагать, что социальная общность – это взаимосвязь индивидов, являющихся самостоятельным субъектом социального действия и характеризующихся относительным единством, сходством их целей, задач, интересов на основе общих условий бытия и дея-

тельности. Как видно, в этом определении указано несколько признаков понятия социальной общности, среди которых на первом месте – взаимосвязь ее членов, на последующих местах – общность целей, задач, интересов, условий их жизни и деятельности. Важно отметить, что эти сходства вытекают из взаимосвязи людей и, по сути, обусловлены ею.

Но такое определение социальных общностей не может быть единственным, универсальным, используемым для характеристики любой из них. Его можно принимать как пригодное лишь для определенной части социальных общностей. Дело в том, что рассматривать социальную общность только через взаимосвязь индивидов означает сузить диапазон различных ее форм до тех, которые построены на наличии реальных отношений и взаимодействий между людьми.

Между тем, существует много форм объединений людей, в которых такие отношения не охватывают всех без исключения членов социальной общности. Конечно, это касается в первую очередь массовых социальных общностей: толпа или демонстрация (уличное шествие) совсем не предполагают наличия реальных отношений между всеми их участниками. Но и групповые общности также могут оказаться лишенными таких связей и взаимодействий между их членами, особенно, если речь идет о больших группах, организациях, например, о коллективе завода или крупной фирме.

Наконец, нужно иметь в виду факт существования не только реальных, но и номинальных социальных общностей, формируемых искусственно, статистически, с определенными научными и практическими целями. Понятно, что если социологи в ходе эмпирического исследования об отношении учительства к своему труду пишут, к примеру, о существовании номинальной общности молодых педагогов в возрасте до 25 лет, обладающих средним или высшим педагогическим образованием, владеющих квалификацией на уровне молодого специалиста (не имеющих квалификационной категории), имеющих семью и характеризующихся определенными ценностными ориентациями в профессиональной деятельности, то ни о каких реальных взаимодействиях между членами этой социальной общности речи быть не может.



Очевидно, что, пытаясь определить такие социальные общности, не следует говорить о наличии непосредственной связи в них между субъектами социального действия как об их (общностей) основном критерии. Что же выступает в таком случае в роли этого критерия? По всей видимости, фактор идентификации с общностью. В одном случае люди сами идентифицируют себя с той или иной социальной общностью, в другом индивидов идентифицируют с ней иные люди, в третьем случае это делают исследователи.

Применительно к таким типам и видам социальных общностей, где взаимосвязь между их членами не может рассматриваться в качестве общностнообразующей основы, должны быть использованы иные определяющие признаки. Во-первых, такие социальные общности будут выступать как объединения людей (что гораздо шире взаимосвязей и не обязательно подразумевает их наличие). Во-вторых, важным признаком таких общностей является идентификация с ними их членов. В-третьих, эти общности являются результатом их «социального конструирования», независимо от того, реальны они или номинальны.

Социальные общности многих типов рассматриваются как проявления совместной жизнедеятельности людей, формы человеческого общежития. Они складываются на различной основе и крайне многообразны. При этом к социальным общностям некоторые авторы относят и человечество как наиболее общую форму социальной общности, и общество в целом, и социум, определяемый как большая устойчивая социальная общность, характеризующаяся единством (сходством, близостью) условий жизнедеятельности людей и общностью культуры, культурного наследия и традиций, и целый ряд иных социальных объединений, формирующихся в сфере общественного производства, национально-этнических отношений и т.д., и т.п.

Признаки сходства, близости целей, задач, интересов, условий жизни и деятельности не всегда проявляют себя, когда мы рассматриваем социальные общности не как взаимосвязи между людьми, а как объединения индивидов. Поэтому вполне вероятно суждение о том, что очень трудно (если вообще возможно) найти какое-то единое, для всех социальных общностей «работающее» и годное, определение со строгим набором инвариант-

ных признаков. Такой вывод свидетельствует о большой теоретической сложности категории социальной общности, отличающейся высоким уровнем интерпретационной неопределенности.

#### **1.4. Взгляд на иные общностнообразующие признаки**

Содержательные характеристики, они же – в значительной степени общностнообразующие признаки – зависят от типов и видов социальных общностей, их размеров и масштабов, особенностей генезиса, пространственно-временных факторов их появления и функционирования, целей и задач, на достижение которых направлена деятельность социальных общностей, схожести условий жизни и деятельности людей, уровня совпадения их потребностей и интересов, степени идентификации индивидов с общностью и осознания чувства принадлежности к ней, наличия определенных норм, правил, ценностей, стереотипов, традиций поведения, в целом культуры, наличия/отсутствия определенных ресурсов (экономических, социальных, политических, культурных, символических) и т.д.

Разработка теории социальных общностей связана с пониманием природы их происхождения и развития. Прежде всего, возникает вопрос, на какой основе – объективной или субъективной – появляются социальные общности. На первый взгляд, ответ очевиден: конечно же, на объективной. Именно такой позиции придерживается Ю.Е. Волков, автор статьи о социальной общности в «Российской социологической энциклопедии». Он полагает, что общности не создаются сознательно людьми, в отличие от социальных институтов и организаций, а складываются под воздействием объективного хода общественного развития. Одни виды общностей порождаются общественным производством (производственный коллектив, социально-профессиональная группа, общественный класс), другие вырастают на этнической основе (народности, нации), третьи (социально-демографические общности) – на базе естественных демографических факторов и т.д. [Волков, 1998. С. 338].

Предложенная позиция, на наш взгляд, небесспорна. Представляется, что к появлению целого ряда социальных общностей имеют прямое и сознательное отношение люди, которые их сами создают или, выражаясь принятым в феноменологической социологии научным клише, конструируют их (общностей) социальную реальность. Разве различные общественно-политические, научные и художественно-творческие, спортивные и другие объединения (сообщества) людей, создающиеся исключительно на добровольной основе, по их личной инициативе, в результате появившихся новых интересов, требующие зачастую значительных финансовых затрат, не свидетельствуют о субъективной природе появления некоторых видов социальных общностей?

Социальные общности возникают тогда, когда есть иные конкретные проявления общности: идей, ценностей, условий бытия, интересов, совместной деятельности и др. В последнее время все чаще появляются суждения, в которых в качестве важной составляющей социальной общности рассматривается чувство общности.

Такую точку зрения высказывает, в частности, известный современный английский социолог З. Бауман в своей книге, посвященной социальной общности с весьма симптоматичным названием «Социальная общность: в поисках безопасности в небезопасном мире» (2001). Он пишет о том, что, в отличие от общества, которое может быть «плохим», общность является «теплым, удобным и уютным местом», в котором всегда приятно находиться и чувствовать себя ее членом. В общности люди хорошо понимают друг друга, могут доверять тому, что слышат, ощущать себя в безопасности и рассчитывать на взаимную доброжелательность. Но, как считает З. Бауман, «за привилегию быть в общности» нужно платить, жертвуя подчас свободой и индивидуальностью [Bauman, 2001. P. 4].

Очевидно, таким образом, что содержательные характеристики социальной общности связаны, прежде всего, с выявлением ее общностнообразующих признаков. Не имея возможности в данной работе (у нее иные задачи) подробно анализировать каждый из них, прибегнем к их перечислению и самой общей систематизации на основании критерия объективности/субъективности.

Общностнообразующими можно считать как преимущественно объективные (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), так и преимущественно субъективные (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) признаки:

1) включенность социальной общности в более широкий социальный контекст, систему общественных отношений;

2) объединение людей;

3) осуществление совместной деятельности членами социальной общности, взаимодействия между ними на разных уровнях – от сильного до весьма слабого, порой не ощущаемого самими людьми;

4) наличие социальной связи между людьми;

5) наличие ряда схожих характеристик условий жизни и деятельности членов социальных общностей;

6) наличие у социальных общностей ресурсов – экономических, социальных, политических, культурных, символических;

7) наличие социально-пространственных и социально-временных характеристик социальной общности;

8) наличие у членов социальной общности значимого основания (причины) сообщая находиться в ней, отвечающего интересам всех ее участников и способствующего реализации потребностей каждого «быть вместе»;

9) принятие всеми или большинством членов социальной общности правил, традиций, ценностей и образцов поведения, характерных для нее;

10) осознание людьми своей принадлежности к социальной общности, возникновение на этой основе чувства «Мы» («Свои») и «Они» («Чужие»), другими словами, наличие социальной идентичности у членов общности;

11) признание данной социальной общности и в этом смысле ее идентичности существующим социальным окружением, т.е. другими, посторонними людьми;

12) конструирование социальных общностей отдельными людьми (группами людей);

13) наличие социальной солидарности между членами общности;

14) наличие ценностей, интересов, установок как основы устойчивых форм совместной жизни членов социальной общности.

Названные выше общностнообразующие признаки позволяют предложить вариант обобщающей, «собирающей» характеристики социальной общности. Под ней будем понимать один из основных типов социальной системы, выступающей в качестве реально существующей, эмпирически фиксируемой, относительно единой и самостоятельной совокупности (взаимосвязи) людей, объединенных по социокультурным, демографическим, экономическим, этническим, территориальным, религиозным, политическим, профессиональным и иным основаниям. Главными, образующими социальные общности, признаками являются: относительная целостность, осознание людьми своей принадлежности к ним (идентификация и самоидентификация), схожие условия жизни и деятельности, наличие определенных пространственно-временных полей бытия, реализация функции самостоятельного субъекта социального и исторического действия и поведения на основе обладания и использования различных ресурсов.

---

## **2. СОЦИАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ, ЕЕ КУЛЬТУРА И ОБРАЗ ЖИЗНИ**

### **2.1. Социальная общность и культура**

Поскольку мы рассматриваем социальную общность как социологическую категорию, возникает необходимость охарактеризовать ее роль в социологической науке. Мы исходим из того, что социальная общность является «ядром», «сердцевиной» предметного поля социологии. Строго говоря, в таком качестве выступает не отдельная общность, а взаимодействующие социальные общности, которые «пронизывают» все зоны этого поля – социальные процессы и изменения, социальные институты и организации, социальную структуру и общество в целом. В отличие от некото-

рых авторов, мы не трактуем общество как социальную общность, а характеризуем его как совокупность или, что точнее, взаимосвязь социальных общностей.

Проблематика социальной общности имеет непосредственное отношение к каждому человеку, его повседневной и иной жизнедеятельности во всех ее многообразных проявлениях. Для личности социальная общность выступает как первичная сфера реализации интересов индивидов, в конечном итоге, их самореализации. Признание к человеку приходит, в первую очередь, в конкретной социальной общности. Именно в ней он добивается каких-либо социально значимых результатов своей деятельности, которые в дальнейшем могут обеспечить его успех, продвижение, карьеру, социальное процветание. В этом смысле социальная общность особенно значима для личности, хотя понимание человеком данного обстоятельства совсем не обязательно в каждом конкретном обстоятельстве.

Впрочем, социальная общность не всегда выступает соединяющим личность и общество механизмом. В определенных обстоятельствах она способна выполнять и противоположную функцию – ограничения связей личности с обществом и сужения ее интересов исключительно рамками социальной общности. Этим «грешат», в частности, отдельные религиозные и этнические общности.

Социальная общность не есть общество как целое, но это единица социального измерения, своеобразный «социальный ген» [Зборовский, 1995. С. 37]. Понятие «общность» охватывает все разновидности социальных образований, члены которых связаны общим интересом и находятся в прямом или косвенном взаимодействии. Это и есть социум в наиболее точном значении данного термина. Социальные общности – это живые образования социума. Они деятельны и пассивны, создают и разрушают, хранят социальную информацию и пребывают в беспамятстве. Понять человека можно только через его социальную общность.

Провозглашая социальную общность «социальным геном» общества, своеобразной единицей социального наследования, преемственности и воспроизводства общества как социального организма, необходимо отдавать отчет в том, что никаких прямых аналогий между социальными и биологическими процесса-

ми быть не может. Несмотря на то, что фундаментальной особенностью общества является обеспечение преемственности его организации и функционирования, у него в целом, у конкретных социальных общностей нет никаких генетических структур, которые бы кодировали и передавали по наследству социальную информацию.

В наследственном аппарате самого человека не заложен механизм передачи и усвоения социальных взаимодействий. Он возникает только в процессе социализации. То, что принято называть социальным наследованием, не является разновидностью биологической наследственности. Социальное наследование есть особая форма передачи накопленной информации, знаний, норм, правил путем их закрепления в культуре. Здесь понятие «культура» употребляется в смысле совокупности выработанных людьми на протяжении жизни многих поколений способов действия. Каждое следующее поколение получает и осваивает информацию, знания, нормы, культуру. Основным субъектом этого процесса и выступает социальная общность. Именно в этом смысле мы называем социальную общность социальным геном.

Из приведённых рассуждений вытекает важная проблема тесной связи и даже сущностной близости социальной общности и культуры. В этом плане представляется, что социальную общность целесообразно рассматривать не только как взаимосвязь (совокупность) людей с соответствующими характеристиками и признаками, названными нами выше, но она может иметь более широкое истолкование. В качестве гипотезы имеет смысл выдвинуть суждение о том, что социальная общность включает в себя как людей, так и ценности, нормы, верования, обычаи, традиции, язык и т.д., на которых «держится» эта общность и которые скрепляют отношения между ее членами.

С одной стороны, такая трактовка социальной общности приближает ее к культуре. Правда, при характеристике социальной общности основным «образующим» ее элементом являются люди, в трактовке же культуры – наоборот, ценности, нормы, язык и др. Но есть один, крайне важный элемент, показывающий близость социальной общности и культуры, – это деятельность. Деятельность, лежащая в основе социальной общности и культуры, деятельность, которая делает культуру «общностной» (т.е.

принадлежностью какой-либо общности), а общность – культурной, т.е. носителем какой-либо культуры. Не случайно некоторые социальные общности даже оказались тесно связанными с названиями субкультур (например, социально-профессиональные общности, в частности, учительство – будучи общностью, оно в то же время является субъектом учительской субкультуры).

С другой стороны, характеристика социальной общности, включающая в ее структуру ценности, нормы, обычаи, язык, деятельность, является новой, нестандартной. До сих пор все традиционные трактовки социальной общности были связаны с теми или иными объединениями (совокупностями) людей по этническим, демографическим, политическим, экономическим, культурным, пространственно-территориальным признакам, обладающими относительной целостностью, являющимися самостоятельными субъектами социального и исторического действия, имеющими общие цели и интересы, занимающими определенные географические ареалы, характеризующимися конкретной пространственной средой.

Применение же социокультурного подхода к исследованию социальной общности, рассмотрение ее сквозь призму ценностно-нормативных характеристик, социокультурных стандартов, стереотипов поведения, особенностей образа жизни открывает новые возможности в изучении учительства.

## **2.2. Образ жизни социальной общности**

Теория социальной общности, необходимая нам для последующего анализа социально-профессиональной общности учительства, включает в себя такую важную составную часть, как вопрос о ее образе жизни.

В качестве социологического понятия образ жизни можно рассматривать как способ деятельности людей (социальных общностей), реализующийся в их повседневных практиках и обусловленный совокупностью внешних и внутренних факторов бытия и сознания. Основным в понимании образа жизни социальной общности и его изучении в социологии является деятельностный



подход. Это значит, что главное внимание уделяется сущностно-содержательным характеристикам способа деятельности общности, а не чертам, свойствам и качествам личностей, ее составляющих.

Для анализа образа жизни наибольшее значение имеет знание трех его элементов в их взаимосвязи: условий жизнедеятельности (труда, быта, образования, досуга и т.д.); потребностей, интересов, ценностных ориентаций социальной общности; форм и видов повседневных (регулярных) практик. Среди последних важно выделять основные, определяющие или, как часто говорят в социологии, доминантные. Это могут быть профессиональный и любительский труд, общественная деятельность и бытовая занятость, образование, культурное участие, досуг.

Многие социологи из США, Франции, ФРГ и других развитых стран часто сводят образ жизни к деятельности и поведению человека вне профессионального труда. При этом производственная сфера и ее содержание – трудовая деятельность – изначально характеризуется как элементарно необходимая предпосылка образа жизни, специальное рассмотрение которой теряет свой смысл вследствие одинаковости, общности ее воздействия на любую личность.

Иная традиция сложилась среди отечественных социологов, для которых профессиональная деятельность – не просто предпосылка, а важнейший компонент образа жизни не только человека, но и многих социальных, прежде всего, социально-профессиональных общностей. Без ее учета нельзя получить целостной картины способа деятельности. В значительной мере это обусловлено тем, что влияние профессионально-трудовой деятельности на последующую жизнь оказывается глубоко дифференцированным и способным существенно изменить образ бытия человека и социальной общности.

В этой связи заслуживает внимания характеристика отношения различных групп людей к своей профессиональной деятельности как элементу их образа жизни. Возможно, в условиях развитых стран Запада данная проблема и не стоит как одна из наиболее значимых и для личности, и для общества. По крайней мере, в работах западных социологов ей не уделяется специального внимания.

Между тем, фактор отношения многих социальных общностей к труду в наших условиях приобретает подчас решающее значение. Ибо от того, как их члены относятся к своему труду, воспринимают его содержание и характер, результаты и последствия, в большой степени зависят мироощущения, социальное самочувствие да, наконец, и сам реальный (а не только психологически воспринимаемый) образ жизни людей. Далее мы покажем справедливость этого суждения на материалах исследования социально-профессиональной общности учительства.

Такие же рассуждения могут быть вполне уместными, когда речь заходит о социальных общностях, не включенных в процесс профессионального труда: учащихся школ, студентов, пенсионеров, не работающих в общественном производстве (занятых домашним трудом) женщин и т.д. Только здесь место доминанты труда может быть заменено иной формой занятости – учебной, бытовой деятельностью, общественной работой и др.

Говоря о социальных общностях, в образе жизни которых достаточно рельефно представлены основные, наиболее распространенные формы и виды деятельности, сошлемся на наши исследования, которые показали, что существуют ведущие, лейтмотивные связи между ними, характерные для способов деятельности различных групп людей. Для одних это может быть связь труда и бытовой деятельности, для других – труда и учебы, для третьих – быта и досуга и т.д.

В соответствии с исследованиями, проведенными нами в 1980–90-е годы среди различных социальных общностей занятого в общественном производстве населения – рабочих, инженерно-технических работников, учителей школ, педагогов профтехучилищ и др., наиболее характерной, детерминирующей их образ жизни связью является соотношение профессионально-трудовой и досуговой (осуществляемой в свободное время) деятельности. Содержание и характер этой связи во многом обуславливают специфику образа жизни и даже позволяют вывести его определенные типы. При этом следует учитывать не только место, объективно занимаемое трудом и досугом, их соотношение между собой в структуре образа жизни членов той или иной общности, но и их интерес к ним, ценностные ориентации на профессионально-трудовую и досуговую деятельность, т.е. момент субъективный.

Почему именно соотношение трудовой и досуговой деятельности составляет основу, «скелет» образа жизни? И в той, и в другой реализуются наиболее глубокие, сущностные потребности членов социальной общности. И та, и другая выступают главным пространством их развития. Обе они в совокупности занимают большую часть времени жизни этих людей, включенных в систему профессиональной деятельности (свыше 50%).

Даже полярность труда и досуга оказывается построенной на своеобразном принципе «дополнительности». Если в трудовой деятельности господствует фактор непреложности обязанностей, функций, последовательности действий, строгой нормативности поведения, т.е. степень свободы выбора относительно невысока, то в досуговой деятельности свобода выбора варианта поведения приобретает максимально широкий простор. Да и функции досуговой деятельности – отдых, развлечение, разрядка, развитие, характеризующие ее как самоценность, как фактор преимущественно личностный, существенно дополняют функции труда, имеющего и личное, и общественное предназначение.

Что касается третьей основной формы деятельности в структуре образа жизни социальных общностей, включенных в общественное производство, – бытовой, то она также оказывается достаточно значимой, хотя и не играет такой существенной роли в способе их бытия, какая принадлежит труду и досугу. Выступая, прежде всего, основным пространством воспроизводства социальных общностей, бытовая деятельность, с одной стороны, является столь же непреложной по своему предназначению, что и трудовая (ибо без удовлетворения физиологических и бытовых потребностей, также как и без труда, люди существовать не могут). С другой стороны, она содержит в себе определенную свободу выбора варианта поведения, последовательности действий, что является характеристикой преимущественно досуговой, нежели всякой иной деятельности. Следовательно, бытовая деятельность оказывается по сути промежуточной между трудом и досугом.

Итак, мы стремились представить образ жизни социальной общности как расчлененность, дифференцированность способа деятельности на отдельные составные элементы (формы деятельности) при наличии глубокой внутренней связи между ними.

Фундаментом этого образа жизни является взаимосвязь основных видов производственной и внепроизводственной деятельности, выступающая объективной необходимостью обеспечения условий существования социальной общности, удовлетворения разнообразных потребностей ее членов. При этом рассматривается образ жизни общности, включенной в общественное производство, что означает наличие в качестве основы способа деятельности профессионально-трудового начала.

Для понимания смысла и содержания образа жизни социальной общности существенное значение имеет осмысление практик ее повседневной жизни в рамках временных характеристик основных форм деятельности и того, что в Европе называют «Work – Life Balance» (равновесие, баланс между работой и «остальным» образом жизни). Эта формула находит сегодня в литературе все большее распространение и связана с удовлетворением широкого и растущего круга потребностей каждодневной жизни. Один из номеров журнала «European Societies» [European Societies, 2006] целиком посвящен проблеме «Work – Life Balance» (WLB).

Установление баланса между работой и остальной жизнью является задачей всех субъектов социального процесса – человека (его индивидуальных повседневных практик), социальной общности, государства в рамках осуществления им определенной социальной политики, наконец, работодателей (предпринимателей). Смысл этого процесса состоит в том, чтобы преодолеть противопоставление рабочего и свободного времени в жизни человека и социальной общности за счет появления новых форм связи между работой и последующим образом жизни. Качественные изменения, происходящие в западно-европейских странах в последнее время, позволяют установить взаимодействие секторов экономики, семьи, социальной защиты нуждающихся в ней людей.

Формула «WLB» отражает дерегуляцию трудовых отношений, в которых происходят сдвиги в сторону большего учета интересов личности и конкретных социальных общностей. Эта формула дает также возможность взглянуть изнутри на новые социальные риски и проблемы, как на индивидуальном, так и на социальном уровнях. Необходима комбинация индивидуальных

и общностных предпочтений и стратегий действия. Речь идет, в частности, о гибких графиках рабочего времени, которое в целом, по мнению западных социологов, не должно сокращаться.

Это обстоятельство особенно важно в связи с вопросом о женской занятости и ее связью с проблемой роста фертильности у женщин. В западно-европейских странах происходит переход от ситуации с одним «кормильцем» в семье (мужчиной) к дуальной системе, в которой работающая женщина также выполняет роль «кормилицы». Сочетание работы и заботы о детях и старших (пожилых) людях – новая проблема семьи, ее повседневных практик. Расширяется, таким образом, состав субъектов социальных практик. Надо ли специально доказывать, насколько важна эта проблема для учительства, среди которого значительная часть – женщины?

Формула «WLB» рассматривается в этой связи как либеральный ответ на демографические изменения. Вопрос заключается в том, как стимулировать с помощью этого баланса рост рождаемости. Существующая литература по WLB включает выявление способов решения ряда проблем, направленных на достижение поставленной цели. Они касаются и трансформации семьи, и типов занятости и моделей рабочего времени в изменяющихся стратегиях менеджмента, и широкого круга новых форм сервиса для облегчения повседневной жизни (что относится в первую очередь к социальной политике). Еще одна важная проблема – достижение взаимосвязи работы, семьи и досуга. Особенно это касается женщин и тех профессий, которые по существу идентифицируются с их трудовой деятельностью (включая учительство).

Все это приводит к тому, что на первый план вновь, как и много лет назад, выходит фактор рабочего времени. О его сокращении и росте за этот счет свободного времени сейчас почти никто не говорит. Если раньше доминирующей была идея сепаратизации этих временных сфер, то в последние годы преобладает иная позиция – их связи. По этой причине пропагандируется «приход» нового стиля жизни. Появилась даже метафора «искусство управлять жизнью» (*art of the conduct of life*). Она означает и искусство управлять временем жизни, т.е. эти понятия иденти-

фицируются. Отсюда – отход от принципа «сначала работать, потом – жить» (first work then live) в сторону баланса работы и жизни. Поскольку значимым становится успешное управление временем для совершенствования качества жизни, важным становится понятие «культура выбора» (culture of choice).

Ведущие зарубежные исследователи определяют WLB, во-первых, в терминах распределения и продолжительности рабочего времени, во-вторых, как право работников не работать больше, чем установлено контрактом. В связи с этим одна из центральных проблем, поднимаемых ими, – проблема качества (или качественного) времени (quality time).

Все это привело к тому, что в последние 10 лет концепция образа жизни превратилась в одну из главных исследовательских парадигм. В ее рамках образ жизни определяется как взаимозависимость последовательных социальных ролей в основных сферах жизни (семья, образование, работа, здоровье, досуг, домашний труд, забота о других людях, добровольные виды деятельности). В этом смысле он является продуктом связи государственных, рыночных, семейных институтов и демографического поведения в жизненном пространстве.

Образ жизни представляет комбинацию деятельностей, относящихся к оплачиваемой работе и личностной активности в указанных выше сферах. Каждая комбинация выступает как продукт индивидуальных и коллективных предпочтений и потребностей, с одной стороны, и институциональных опций и принуждений, с другой.

Идея новой организации использования времени и доходов в течение рабочей жизни не нова. Еще в 1965 г. известный французский социолог Ж. Фурастье написал пионерскую работу на эту тему, назвав ее «40000 часов». Исследование, проведенное в Европе в 2004 г., показало, что 66% европейских работающих женщин и 42% таких же мужчин комбинируют оплачиваемую работу с домашним трудом или уходом за детьми, по крайней мере, в течение 12 часов в неделю. Это исследование также показало, что каждый четвертый работник планирует сократить свои рабочие часы, а половина респондентов считает, что сокращение рабочих часов есть временное явление (временная стадия) в их рабочей жизни [European Societies, 2006. P. 255].

Важным становится изучение не только индивидуальных, но и общественных траекторий образа жизни, как в рабочее, так и в остальное (дополнительное, как его часто называют западные социологи) время. Тенденция к выявлению индивидуальных и общественных особенностей в использовании времени жизни является одной из движущих сил на пути изменений в современном обществе в последние 10 лет, что отражается соответствующим образом в научных исследованиях. Эта концепция представляет важную инновацию в современном понимании комплексных социальных феноменов.

Как следует из сказанного выше, одна из главных особенностей изучения образа жизни состоит в обнаружении решающей роли времени, которое оно играет в нашем понимании индивидуального и общественного поведения и структурных изменений в обществе. Время рассматривается как социальная конструкция, и образ жизни также конструируется индивидуально и социально и, следовательно, является предметом исторических изменений. Усиливается дифференциация между индивидуальным и социальным временем в процессах модернизации. Другая особенность заключается в том, что концепция образа жизни позволяет получить целостную точку зрения, целостный взгляд, но не на отдельные изолированные проблемы, а на всю их совокупность и взаимосвязь. Это касается в первую очередь практик повседневной жизни человека и социальных общностей в современных условиях.

### **2.3. Структура образа жизни социальной общности**

Условия деятельности различных субъектов образа жизни могут быть рассмотрены сквозь призму их уровня жизни, который характеризует материальное и духовное потребление людей. Показателями уровня жизни служат величина душевого дохода, количество и качество потребляемых человеком благ и услуг, реализующих потребности индивида в питании, одежде, жилище, поддержании здоровья, получении образования, в удовлетворении иных материальных и духовных запросов.

Будучи категорией больше экономической, чем социологической, уровень жизни, тем не менее, является крайне важным показателем (или системой показателей, что точнее) образа жизни социальной общности (индивида). Отсутствие необходимых средств, жилищно-бытовых и культурных условий не позволяют вести полноценный образ жизни, удовлетворять основные материальные, духовные, нравственные, эстетические, физические потребности, реализуя их в повседневных практиках. В этом смысле способ деятельности социальной общности и индивида, их образ жизни зависит от наличного, достигнутого ими состояния уровня жизни.

Связь между способом деятельности и уровнем жизни нельзя недооценивать, но, вместе с тем, не следует и переоценивать, иначе можно впасть в крайность: считать, что все в жизнедеятельности зависит только от уровня материального благосостояния. Тогда придется признать наличие этой зависимости (которой на самом деле в жестком виде в каждом конкретном случае не существует), состоящей в том, что чем выше уровень жизни, тем многообразнее, полнее и насыщеннее повседневный образ жизни.

Если встать на такую точку зрения, то невозможно будет объяснить, почему многие богатые люди, в том числе и в России, ведут, мягко говоря, очень «бедный» в духовном и нравственном плане образ жизни. Поэтому более правильным, представляется нам, будет утверждение, что чем сильнее в обществе выражена тенденция к достижению высокого уровня жизни населения, тем больше предпосылок для развития полноценного образа жизни возникает у каждой социальной общности, каждого человека. Именно в форме тенденции и может существовать зависимость между уровнем жизни и способом деятельности.

Условия жизни, детерминирующие во многом (через уровень жизни) повседневные практики социальных субъектов, выводят на понимание способов их поведения и деятельности не прямо, а через структуры сознания, его элементы – потребности, интересы и ценностные ориентации. В этом состоит особенность нашего подхода к трактовке повседневного образа жизни. Названные выше элементы структуры сознания, как и условия (уровень) жизни, очень хорошо поддаются операционализации и через систему показателей могут быть использованы в конкретно-



социологическом исследовании повседневных практик тех или иных социальных субъектов. Поскольку центральным для характеристики этих практик становится выявление их ценностей, особое значение следует придавать изучению ценностных ориентаций субъектов образа жизни.

Среди них важно выделять основные, определяющие или, как часто говорят в социологии, доминантные ориентации. Это могут быть ориентации на профессиональный и любительский труд, включенность в бытовую деятельность, образование, культурное участие, досуг, практики общественной (гражданской) активности и др. При этом значение имеют не каждая ценностная ориентация, взятая сама по себе, а их соотношение и пропорции в структуре образа жизни.

Такой подход позволяет изучать социальный объект как совокупность и взаимосвязь людей, имеющих ряд общих признаков (демографического, профессионального, образовательного или иного характера), другими словами, как представляющих социальную общность, в составе которой всегда можно выделить группы, отличающиеся какими-либо доминантами – ценностными ориентациями, формами поведения, видами деятельности. Эти группы в рамках изучаемого объекта, т.е. социальной общности представляют собой своего рода типизированные личности.

Вот пример такого исследования. Изучая в конце 1970-х годов образ жизни учительства, мы обнаружили следующие его типы (критерий – ведущие ценностные ориентации педагогов): 1) с выраженной доминантой производственно-трудовых ориентаций; 2) с явно выраженной доминантой семейно-бытовых ориентаций; 3) с доминантой досуговых ориентаций; 4) с рядом расположенными, но не связанными между собой ценностными ориентациями на профессионально-педагогическую, семейно-бытовую и досуговую деятельность; 5) с разносторонней структурой основных ценностных ориентаций, характеризующей их взаимосвязью.

Исследование показало, что наиболее распространены первый, второй и четвертый типы образа жизни, наименее – пятый. Было, в частности, обнаружено, что третья часть учителей ориентируется исключительно на деятельность, связанную со школой. Эти данные подтвердились в ходе анализа реального поведения

педагогов. Про таких учителей иногда говорят, что они днюют и ночуют в школе. Сейчас не обсуждается вопрос, хорошо это или не очень, хотя известно, что есть различные точки зрения на этот счет. Руководство органов образования и школ в массе своей считает, что таких учителей надо ставить всем в пример, а их фотографии вывешивать на доски почета. Еще бы: когда учитель превращается в пастуха или наседку, постоянно находится около школьников, как-то спокойнее на душе и меньше шансов, что они что-нибудь «учудят». Однако с точки зрения общественной потребности в постоянно работающих над собой педагогах такой образ жизни «днюющих и ночующих» в школе – атавизм, от которого нужно как можно быстрее освободиться.

В конце 1980-х годов было проведено повторное исследование, которое охватило не только школьных педагогов, но и преподавателей профессионально-технических училищ. Оно показало значительное (почти двукратное) сокращение удельного веса учителей, репрезентирующих первый тип образа жизни, и некоторое увеличение учителей, относящихся ко второму, третьему и четвертому (без изменения остался пятый тип). Образ жизни педагогов стал меняться в сторону увеличения внимания к собственной личной жизни, самообразованию, повышению квалификации.

Почему это произошло? Прежде всего, потому, что изменились социальные условия, возросли требования общества к содержанию образовательного процесса и педагогической деятельности. Стали заметными серьезные перемены и в сознании педагогов, которые начали понимать необходимость интенсивной работы над собой в новых условиях.

Именно от ценностных ориентаций социальной общности зависят непосредственные повседневные практики субъектов образа жизни, выражающиеся в различных видах и формах их деятельности и поведения. С этими практиками и сопряжены три важных понятия в категориальном ряду образа жизни – качество жизни, стиль жизни и жизненный путь.

Если изучение уровня жизни дает представление о количественных и зачастую обобщенных и формализованных характеристиках способа деятельности (рубли доходов, квадратные метры жилья, набор продуктов и товаров и т.д.), то анализ качества жизни

ни заставляет акцентировать внимание на содержательных аспектах повседневных практик тех или иных социальных субъектов.

В западной социологии понятие качества жизни часто используется для характеристики образа жизни не только личности, но и социальных общностей, даже общества в целом. В этом отношении понятие качества жизни особенно активно употребляется для выявления особенностей окружающей среды, в целом экологической ситуации в обществе. Рассматриваемое понятие конкретизируется также через представления о качестве питания, образования, здравоохранения и др., т.е. того, что составляет содержание повседневных практик самых различных социальных субъектов образа жизни. Такой подход присущ, прежде всего, американским социологам.

В отличие от них, немецкие ученые делают акцент на более широком понимании качества жизни, включающем также уровень свободы, социальной справедливости, ощущения счастья. Но при этом субъектом образа жизни, рассматриваемого сквозь призму его качественных характеристик, проявляющихся в повседневных практиках, оказывается в первую очередь индивид. На наш взгляд, это не менее важно, если исследовать образ жизни в рамках социологии повседневности.

В целом же есть все основания считать, что качество жизни, являясь понятием, отражающим способ деятельности, прежде всего, человека и конкретной социальной общности в их повседневных практиках, вместе с тем характеризует состояние общества – его экономической, политической, экологической, правовой среды, удовлетворяющей основные потребности индивидов. Рассматриваемое понятие включает в себя и национальное равноправие, и производственную и политическую демократию, и качество социокультурной среды, и качество образования и т.д. Л.А. Беляева считает, что качество жизни – это «комплексная характеристика условий жизнедеятельности населения, которая выражается в объективных показателях и субъективных оценках удовлетворения материальных, социальных и культурных потребностей и связана с восприятием людьми своего положения в зависимости от культурных особенностей, системы ценностей и социальных стандартов, существующих в обществе» [Беляева, 2009. С. 34].

Среди относящихся к структуре образа жизни понятий (элементов) видное место занимает, как указывалось выше, стиль жизни. Его особенности используются для характеристики поведения человека в повседневной жизни, ее конкретных ситуациях. Стиль жизни включает в себя регулярно воспроизводящиеся черты, манеры поведения, склонности, привычки, вкусы. Поэтому он подчеркивает в первую очередь социально-психологические стороны индивидуальных практик.

Представляет интерес в этом плане точка зрения немецкого социолога Г.-П. Мюллера, анализирующего в рамках теоретического дискурса о социальном неравенстве взаимосвязь социальной структуры общества и жизненных стилей людей в нем. Он считает, что «жизненные стили можно определить как структурированные в пространстве и времени образцы «ведения своей собственной жизни». Такие образцы зависят от наличествующих у индивида материальных и культурных ресурсов, от формы семьи и характера устройства домашней и семейной жизни, а также от ценностных установок» [Социологическая теория, 2008. С. 626]. Не трудно обнаружить в его трактовке не самостоятельный, не первичный, а вторичный, производный характер стиля жизни, его зависимость от иных структур способа деятельности – уровня жизни, материального, бытового и культурного благосостояния, ценностных ориентаций человека.

Исследователи выделяют несколько типов стиля жизни: активно-деятельностный, творческий, потребительский и т.д. Индивидуальные особенности стиля жизни зависят от многих объективных условий и личных качеств, а также от знаний, опыта, способностей, убеждений, ценностных ориентаций и др. Вместе с тем, в каждом индивидуальном стиле жизни содержатся специфические черты повседневных практик той социальной общности, к которой принадлежит человек, будь она профессиональная, демографическая, этническая, пространственно-территориальная или еще какая-либо иная общность.

О стиле жизни человека часто судят по внешним признакам его способа деятельности: как устроен быт данного индивида, каков режим его труда и отдыха, как он организует свое рабочее и свободное время, как тратит деньги, что собой представляют его увлечения и т.д. В этом смысле можно с уверенностью ут-

верждать, что стиль жизни – это конкретизация образа жизни человека на уровне его индивидуального повседневного поведения.

Стиль жизни дает представление о том, как человек «строит» собственное «Я», как формируется и развивается в качестве личности. Поэтому из всех понятий, характеризующих структуру образа жизни личности, ближе всего к самому способу ее деятельности оказывается именно стиль жизни. Иногда он вырабатывается человеком сознательно и целенаправленно, но в ряде случаев складывается стихийно, под давлением определенных обстоятельств.

Можно ли говорить о стиле жизни социальной общности? Полагаем, да. Он включает в себя особенности ее повседневной деятельности, вытекающие из специфики самой социальной общности. Очевидно, что если это общность профессиональная, то особенности ее стиля жизни будут определяться, в первую очередь, характером и содержанием профессионального труда, способами и средствами его осуществления.

К примеру, стиль жизни учительства как социально-профессиональной общности всегда будет отличаться по манерам поведения, специфике жизнедеятельности, особенностям использования рабочего и вне рабочего времени и многим другим моментам от стиля жизни, скажем, инженерно-технических работников, хотя они тоже заняты преимущественно умственным квалифицированным трудом. В данном случае, сравнивая стили жизни различных социально-профессиональных общностей и стремясь при этом к корректности в сопоставлении, мы умышленно не рассматриваем те из них, которые отличаются принципиально по характеру и содержанию труда от учительского.

Аналогичные рассуждения могут иметь в случае рассмотрения образовательных социальных общностей, стиль жизни которых вытекает из характера основы их образа жизни – учебной деятельности. Но и здесь есть место для сравнения, например, стиля жизни школьников и студентов. При всем внешнем сходстве эти социальные общности заметно различаются по стилю жизни, в том числе интересам, манерам поведения, характеру общения и взаимодействия и др.

Очевидно, что на стиль жизни социальной общности оказывает свое влияние не только основная форма деятельности, ее специфика, содержание и формы, но условия жизни, включая материальные, духовные, семейные, бытовые, возрастные и многие другие, без которых особенности стиля общности не могут быть до конца поняты.

Заметное влияние на стиль жизни социальной общности оказывают доминирующие в ней ценностные ориентации. Часто они могут существенно, а иногда и решающим образом определять этот стиль. Рассмотрим в качестве иллюстрации и доказательства справедливости наших суждений стиль жизни той части общности учащихся старших классов, в образе жизни которых отсутствуют ориентации на продолжение образования после окончания школы. Речь идет не только о том, что большая их часть плохо учится. Их жизненные интересы, проявляющиеся в повседневном поведении, как правило, не выходят за пределы сугубо утилитарных, а траектории последующего жизненного пути оказываются неясными, смутными, невыраженными. Стиль жизни этой социальной общности часто сводится к ситуативным поступкам, к следованию за лидером общности, за товарищами и друзьями. Когда возникает ситуация выбора, за кем и куда пойти, они обычно останавливаются на варианте поведения, предложенного более сильным и влиятельным представителем этой общности.

Еще одна важная характеристика образа жизни социальной общности, связанная с ее повседневными практиками, – жизненный путь. В социологической и социально-психологической литературе в качестве его субъекта часто рассматривают индивида, как и в случае со стилем жизни. Б.Г. Ананьев с позиций социальной психологии характеризует жизненный путь как «историю формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения» [Ананьев, 1980. С. 67]. Хотелось бы обратить внимание, что в предложенной трактовке известный отечественный социальный психолог рассматривает жизненный путь индивида не изолированно, а в тесной связи с его поколением – своеобразной социальной общностью, на которую человек «обречен» в силу объективных, от него не зависящих обстоятельств.

Не возражая против такого подхода к рассмотрению жизненного пути, мы хотели бы обратить внимание на явно недостаточную проработанность этого понятия в социологической науке. Его эвристический потенциал повышается и становится очевидным, если рассматривать жизненный путь как взаимосвязь повседневных (регулярных) социальных практик, выражающих процесс последовательной смены различных образов жизни (дошкольного, школьного, студенческого, трудового и т.д.), перехода от одного к другому в ходе самореализации и самоутверждения личности, ее эффективной социализации в рамках определенных социальных общностей.

Этот процесс происходит потому, что в течение жизненного пути меняются доминантные формы и виды деятельности и повседневные практики, составляющие их основу и базу развития личности. Трансформируются социально-пространственные и временные характеристики этих практик, накладывающие печать на их выбор людьми в рамках тех или иных социальных общностей.

Смена одного способа деятельности другим в рамках жизненного пути – процесс не простой. Он обусловлен необходимостью отказа от уже сложившихся, освоенных повседневных практик и доминант образа жизни и интернализацией (интериоризацией) новых. Резкий переход от одной основы образа жизни к другой, замена прежних, привычных практик повседневной жизни новыми противоречиво сказывается на системе ценностных ориентаций, затрудняя возможности удачного включения, «вписывания» в новый социальный контекст, адаптации к иным, непривычным способам деятельности. Об этом свидетельствуют результаты как простых наблюдений повседневного образа жизни, так и научных исследований (социологических, психологических, педагогических и др.) проблем перехода от дошкольного к школьному, от школьного – к студенческому образу жизни, от последнего – к трудовому, от трудового – к послетрудовому образу жизни.

Возникает явление своеобразной аномии. Как известно, понятие аномии было введено в широкий научный оборот Э. Дюркгеймом. Под аномией он понимал общественное состояние, при котором отсутствует четкая морально-ценностная регуляция по-

ведения людей, большинство членов общества относится к вновь возникающим социальным ценностям и нормам негативно или равнодушно, а социальные функции в обществе не приспособлены друг к другу, и между ними существует «разлад».

Используя понятие аномии применительно к личности и социальной общности, их жизненному пути, можно говорить о наличии в нем двух главных рубежей, связанных с глубокими изменениями в ценностно-нормативной базе и повседневных практиках, в основе которых лежат те или иные доминантные формы деятельности.

Первый рубеж – это переход к трудовому образу жизни. Если на ранних этапах жизненного пути доминантой образа жизни людей являются игры и повседневные образовательные практики, связанные с базовой деятельностью обучения как основной ценностью, то на зрелом этапе в таком качестве выступает профессиональный труд и его повседневные практики. Новые способы деятельности требуют смены ценностно-нормативного регулирования поведения, делают повседневную жизнь человека более напряженной и ответственной.

Еще более сложным оказывается прохождение второго рубежа, означающего переход от трудового к «послетрудовому» образу жизни и связанного с исчезновением профессионально-трудовой доминанты в повседневных практиках. Этот переход для многих оказывается весьма трудным и зачастую достаточно болезненным. Не всегда находят компенсаторные механизмы, связанные с появлением иных форм и видов деятельности, позволяющих активно включиться в новый образ жизни. С возникновением новых ценностей и соответствующих им способов деятельности меняется нормативная основа (как моральная, так и правовая), регулирующая их.

Оба перехода несут в себе кризис идентичности как внутреннюю составляющую меняющейся повседневности и сопряжены с определенными аномическими процессами, проявляющимися в несоответствии старых, привычных, регулярных жизненных практик меняющимся морально-ценностным ориентирам новых способов деятельности. Отсюда следует, что необходима специальная, чисто практическая работа, облегчающая адаптацию к новой социальной среде, новым жизненным практикам, новым



доминантным формам повседневности. Субъектами такой деятельности могут быть образовательные учреждения, трудовые коллективы, службы социальной защиты и социальной работы с населением и др.

Из сказанного следует, что одна из самых фундаментальных структур человеческой деятельности, включающая в себя в онтогенетическом разрезе три ее основные формы – игру, учебу и труд, может быть применена к рассмотрению повседневных практик социальных общностей. Дело в том, что для одних из них доминантными являются игровые практики, для других – образовательные, для третьих – трудовые (включая профессионально-трудовые). По всей видимости, можно было бы говорить еще и о бытовых практиках, поскольку они оказываются, пожалуй, самыми «повседневными» среди всех других. Вероятно, можно было бы назвать и социальные общности, в образе жизни которых они доминируют, например, пенсионеров. Но вернее было бы полагать, что бытовые повседневные практики являются «сквозными» или, точнее, универсальными относительно всех социальных общностей.

Рассмотренные выше проблемы, безусловно, могут стать предметом конкретно-социологических исследований, осуществляющихся с помощью как количественных, так и качественных стратегий. При этом проблематика изучения уровня и качества жизни социальных общностей вполне укладывается в рамки применения количественных методов, тогда как их стиль жизни и жизненный путь требуют использования преимущественно качественных методов. Как пример можно указать на метод изучения биографий, позволяющий анализировать и стиль жизни, и жизненный путь социальных общностей. Вместе с тем, относительно изучения последнего не меньший интерес, чем качественные, имеют и количественные методы, связанные с проведением лонгитудных и панельных исследований. Это касается, в частности, «поколенческой» проблематики. В целом же изучение образа жизни социальных общностей сквозь призму их повседневных практик требует тщательной методологической и методической проработки и является весьма перспективным направлением их анализа.

## Глава 2.

# КЛАССИФИКАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ОБЩНОСТЕЙ. СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБЩНОСТИ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ

---

## 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ И ЕЕ ВАРИАНТЫ: СОЦИЕТАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ, СОЦИАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО, ОБЩИНА

### 1.1. Методологические подходы к классификации социальных общностей

Существует громадное разнообразие социальных общностей, в рамках которого может быть выделено большое количество их видов и форм. Важность классификации (типологии) социальных общностей обусловлена еще и тем, что каждый индивид является членом как минимум нескольких из них. Понимание этого, четкое выделение и знание социальных общностей, в которые включен человек, поможет ориентироваться в структуре общества, в системе складывающихся в нем отношений. Применительно к теме нашей работы это будет означать еще и возможность увидеть место отдельного учителя и всей общности учителей в целом ряде других социальных общностей, представленных во многих названных ниже классификациях.

Сама по себе предлагаемая и рассматриваемая нами классификация является практически значимой проблемой, поскольку позволяет выделять социальные общности, требующие специального внимания со стороны общества. Сегодня невозможно осуществлять эффективное социальное управление, если не строить его стратегию с учетом знания особенностей всех основных кате-

горий населения (социальных общностей). Одной из приоритетных в этом плане, безусловно, выступает учительство.

Является общепризнанным фактом, что нельзя вести разумную социальную политику, рассчитанную на общество в целом. Она должна быть конкретной и дифференцированной, а, значит, учитывать интересы тех или иных социальных общностей. Естественно, что важным условием этого является их знание и понимание особенностей функционирования. Нельзя не вспомнить в этой связи девиз основателя социологии О. Конта – понимать, чтобы знать, знать, чтобы управлять.

Теперь перейдем к рассмотрению конкретных классификаций социальных общностей, тех критериев, на основе которых они осуществляются, и отдельных их видов. С этой целью обратимся вначале к некоторым существующим в литературе классификациям. Их достаточно много, но системных, к сожалению, почти нет. Значительная часть классификаций осуществляется по большому количеству самых разных оснований, признаков системности среди которых не наблюдается. Понятно, что претензии здесь предъявлять не к кому, поскольку авторы и не ставили перед собой задачи создания целостной картины систематизации социальных общностей.

Среди критериев, безусловно, есть базовые (наиболее значимые, основные, широко распространенные), которые в социологии, особенно в конкретных исследованиях, используются постоянно. Именно такими являются критерии пола, возраста, семейного положения, которые позволяют рассматривать различные демографические и семейные общности. По признаку пола выделяют мужчин и женщин, возраста – детей, подростков, молодежь, людей зрелого, старшего возраста, пожилых и старых. Семейные общности рассматривают на основе целого ряда критериев, одним из наиболее распространенных среди которых выступает наличие детей. Поэтому выделяют семьи бездетные, семьи, в которых есть один ребенок (малодетные), двое детей («среднедетные»), трое детей и больше (многодетные). Не трудно понять, что практически все эти критерии и вытекающие из них классификации уместно применять в ходе анализа учительства.

Повсеместное распространение имеет изучение социально-территориальных общностей, критерием которых выступает признак проживания на определенной хозяйственно освоенной территории. Социально-территориальная общность – это совокупность (а в ряде случаев и взаимосвязь) индивидов, имеющих единое (одинаковое) отношение к определенной территории (месту жительства или работы) и характеризующаяся наличием социальных, экономических, политических связей между собой, что позволяет членам этой общности рассматривать их территорию как относительно самостоятельную единицу пространственной организации их жизнедеятельности.

Обычно выделяют социальные общности горожан, сельских жителей, жителей пригородов. Среди горожан принято выделять, в свою очередь, общности жителей городов с населением свыше миллиона человек, от 500 тысяч до миллиона, от 100000 до 500000 тысяч, менее 100000 человек. Иногда классификация по пространственно-территориальному основанию рассматривается в ином разрезе и включает в себя общности, отличающиеся по принадлежности к исторически сложившимся территориальным образованиям (район, город, область, регион). Рассмотрение пространственно-территориальных общностей предполагает также учет степени концентрации их членов на определенной территории. С этой точки зрения выделяют компактные и разобщенные (диффузные) общности.

Для нас существенное значение имеет рассмотрение учительства в рамках конкретных пространственно-территориальных (социально-территориальных) общностей. Дело в том, что они накладывают свою, и притом весьма заметную, печать на образ жизни и способ деятельности педагогов школ. Одно дело, когда учитель трудится в большой школе большого города с его разнообразием условий социальной жизни, общения, культурно-досуговой деятельности, и совсем другое дело, когда педагог работает в небольшой сельской школе вдали от крупного индустриального центра.

Еще одним базовым основанием классификации социальных общностей является национально-этническая принадлежность людей. Учитывая наличие почти двухсот наций, народностей, этнических групп в современной России, можно представить

сложность существующей ситуации, которая, так или иначе, дает и, несомненно, будет давать о себе знать возникающими противоречиями и конфликтами, приобретающими порой крайне опасные формы. Знание классификации национально-этнических общностей не только в объективном плане, но и с точки зрения поведения их членов, основанного на соответствующей идентификации, сегодня оказывается очень важным в социально-политическом, социально-экономическом, социокультурном отношениях.

Национально-этническая классификация социальных общностей, понимание ее специфики в нашей многонациональной стране оказывается серьезной проблемой для учительства. Речь идет, во-первых, о многонациональных коллективах учителей в школах, во-вторых, что еще более значимо, многонациональных коллективах школьников. Дополнительные трудности возникают в тех школах, где учатся дети мигрантов. Эта проблема еще не раз будет обсуждаться нами в последующих главах книги.

Среди распространенных и широко принятых необходимо назвать имеющую явно выраженный культурно-исторический характер и основанную на критерии кровно-родственных отношений классификацию социальных общностей, включающую такие их типы как племя, род, семья.

Еще одна активно используемая социологами классификация подчеркивает важность выделения социальных общностей на основе их статусной принадлежности, отношения к собственности, доходу, власти, престижу (классы, касты, сословия, страты).

Наряду с базовыми, существуют и иные критерии и соответствующие им классификации социальных общностей, которые для социологической науки ничуть не менее значимы. Так, в качестве основания одной из классификаций социальных общностей рассматривается их количественный состав. По этому критерию выделяют массовые общности, включающие в себя множество индивидов и характеризующиеся целым рядом существенных признаков (социальные, политические и культурные движения, ассоциации и объединения по культурным, спортивным и иным интересам и т.д.), и групповые общности, представляющие собой определенные в количественном отношении совокупности индивидов (не меньше двух человек) и характери-

зующиеся также рядом признаков. В рамках этой классификации учительство может находиться и среди массовых общностей, но основным типом для них являются общности групповые. Отметим, что дальше мы будем не раз обращаться к этой классификации вследствие ее значимости для нашей работы.

По такому критерию, как время существования, выделяют общности временные, непостоянные, ситуативные, иногда существующие даже несколько часов (например, пассажиры поездов, самолетов, аудитория кинозала) и устойчивые, стабильные, «живущие» столетиями (этносы, нации, религиозные общности). И здесь можем констатировать относительно учителей точно такую же картину, как в предшествующей классификации. С одной стороны, они могут быть в составе временных, ситуативных, непостоянных общностей – наряду с представителями иных групп, с другой стороны, учительство как тип социальной общности имеет устойчивый и стабильный характер. Более того, есть достаточные основания для вывода о том, что эта социально-профессиональная общность обладает многотысячелетней историей.

С точки зрения плотности связи между индивидами в литературе рассматривают социальные общности, тесно сплоченные (семья, трудовые коллективы), обладающие недостаточно тесными и плотными связями, которые зачастую носят лишь формальный характер, наконец, общности, построенные на достаточно опосредованных связях, когда люди, исповедующие общие интересы, даже не знакомы друг с другом («фанаты» поп-звезды, болельщики футбольной команды, телезрители определенной программы и т.д.). Все эти три типа общности уместно использовать при рассмотрении учительства. Одно дело – учителя, работающие в конкретной школе и тесно взаимодействующие по поводу тех или иных вопросов ее жизни, другое – когда речь заходит о педагогах, находящихся в рамках какого-либо формально существующего объединения (например, методическое объединение учителей физики города). Что касается учителей как общности незнакомых друг с другом людей, то приведенные выше примеры вполне могут их касаться.

Критерием одной из возможных классификаций социальных общностей является способ их возникновения и функционирования. Процесс складывания общностей может происходить объек-

тивно, т.е. они могут появляться и существовать независимо от воли и сознания людей (классы, слои), и субъективно, а именно: общности создаются сознательно людьми (семья, партия, спортивная команда). Здесь нужно также иметь в виду институционально создающиеся (формальные) общности (например, регистрация брака и формальное создание семьи в ЗАГСе) и спонтанно образующиеся, неформальные общности (дворовый коллектив детей, дружеская компания).

Рассмотренные классификации социальных общностей свидетельствуют о том, что в их основе лежат многочисленные общностнообразующие признаки. Среди них: цели, на достижение которых направлена деятельность социальной общности; схожие условия жизни и деятельности; совпадающие потребности и интересы; тождественные либо общие задачи; идентификация с общностью ее членов и чувство принадлежности к ней; определенные нормы, правила, ценности, стереотипы, традиции поведения и др. Несмотря на обилие этих общностнообразующих признаков, среди них всегда есть определяющие для данной классификации.

Характеризуя классификации социальной общности, необходимо специально остановиться на тех ее разновидностях, которые очень близки к ней, в известной мере являются «рядоположенными». Это социетальная общность, социальное сообщество, община, социальная группа. Вначале – о первых трех, поскольку вопрос о соотношении социальной общности и социальной группы заслуживает особого внимания.

## **1.2. Социетальная общность, социальное сообщество, община**

Понятие социетальной общности нечасто встречается в литературе. Среди социологов, уделивших ему внимание, следует назвать Э. Гидденса. Он использует это понятие как одну из двух основных трактовок общества. Если первая сводится к толкованию общества как социального объединения или взаимодействия, то вторая характеризует его в качестве единицы, обладающей

собственными границами, отделяющими ее от соседних или близлежащих обществ. «Некая неопределенность и двусмысленность этого понятия, – пишет социолог, – не столь проблематична, как может показаться. Ибо социетальные общности отнюдь не всегда имеют четко обозначенные границы, хотя, как правило, и ассоциируются с определенными формами локальности» [Гидденс, 2003. С. 240]. Далее он говорит о том, что социетальные общности существуют только в контексте интерсоциетальных систем, рассредоточенных вдоль пространственно-временных пределов [Там же. С. 241]. Э. Гидденс утверждает, что «степень закрытости социетальных общностей – и социальных систем в целом – весьма изменчива. Социетальные общности, равно как и другие более или менее содержательные формы социальных систем, характеризуются различными уровнями системности» [Там же. С. 386].

Следовательно, Э. Гидденс идентифицирует социетальную общность не с обществом в целом как универсалией, как абстракцией самого высокого уровня, а с какой-то его определенной разновидностью, обладающей в качестве обязательного признаком локальности (или локализации). В этом смысле он отличает социетальную общность от социальной системы в целом (последняя абстрактна по своей сути, конкретна же тогда, когда находит в анализе свой аналог в виде определенной реальной действительности). Поэтому у него социетальная общность выступает как содержательная форма социальной системы.

Переходя к рассмотрению социального сообщества, отметим, что одними из первых его проблемам уделяли внимание представители Чикагской социологической школы и особенно ее основатель и лидер Р. Парк [Парк, 2008]. Из всех видов сообществ они обращали внимание, прежде всего, на локальные сообщества, что было вполне естественно и объяснимо в рамках появления социологии города и необходимости решения чисто практических проблем сосуществования и взаимодействия большого количества национально-этнических общин в пространстве городской территории. Сам Парк считал, что «простейшее возможное описание сообщества следующее: это собрание людей, занимающих более или менее четко определенную область. Но сообщество – это нечто большее, чем данное определение. Сообщество – это не



просто собрание людей, но собрание институтов. Не люди, но институты являются конечным и решающим фактором, отличающим сообщество от других социальных констелляций» [Там же. С. 45].

Однако в социологической литературе такой подход не прижился. Сегодня более принята иная трактовка социального сообщества. В самом первом приближении его характеризуют как социальное объединение индивидов, имеющих общие цели. Социальное сообщество – это тип социальной общности, взаимосвязь членов которой базируется на признании совпадающих ценностей социокультурного характера. По всей видимости, в социальном сообществе уровень интеграции его членов ниже, чем в социальной общности, поскольку ее нормативная основа оказывается более глубокой в сравнении с социальным сообществом. По существу, социальная общность задает, определяет некие рамки функционирования сообщества.

Социальные сообщества создаются для защиты интересов определенной группы людей, в поддержке которых видят основу для собственной защиты. Как указывает Р. Сеннет, «образ сообщества очищен от всего, что может выражать ощущение различия, а тем более конфликта, в том, кем являемся «мы». В этом отношении миф о солидарности сообщества – это ритуал очищения...» [Sennet, 1996. P. 36].

Социальное сообщество может быть рассмотрено как нечто промежуточное между социальной общностью и общинными структурами. Это понятие может быть удачно применено для объяснения отношений, характеризующих процессы среди мигрантов, этнических образований и др. Как считает З. Бауман, «сообщество в учении сторонников сообществ – это либо этническое сообщество, либо сообщество, придуманное по образцу этнического» [Бауман, 2008. С. 185].

Сообщества, с одной стороны, имеют географическую и пространственную основу, с другой – образуются на основе общего интереса, причем он может быть самым разным: к животным, неживой природе, какому-то делу и т.д. Как считают некоторые социологи, чаще всего сообщества создаются на короткий срок. Дж. Урри, говоря о сообществах, пишет: «Такие образования складываются на основе свободного выбора. Люди быстро при-

соединяются к ним и быстро их покидают. Люди сохраняют членство в силу того эмоционального удовлетворения, которое проистекает из общности целей, общего опыта. Подобные ассоциации дают возможность экспериментировать с новыми способами «обитания», которые зачастую носят временный характер и предполагают многообразную мобильность» [Sociology beyond Societies, 2000. P. 143].

Здесь, следовательно, необходимо подчеркнуть влияние фактора времени. Не случайно Дж. Урри вводит и активно использует понятие мгновенного времени. В другом месте процитированной выше работы он пишет: «Различные местные сообщества организованы посредством различных темпоральностей» [Ibidem. P. 139]. Конкретизируя понятие сообществ, он относит к ним этнические образования, женские группы, путешественников, группы геев и лесбиянок, группы для проведения свободного времени, добровольные и экологические организации и т.д. «Каждая такая группа, – полагает Дж. Урри, – являет своеобразное сочетание принципов принадлежности и подвижности. Многие представляют собой своего рода культуры сопротивления, горизонтальное продолжение сетей гражданского общества, располагаясь как внутри, так и за пределами национальных государств» [Ibidem. P. 142].

Сегодня все чаще сообщества соотносят с сетями общества. Поэтому не случайно ряд авторов стремится исследовать виртуальные сообщества. Иногда их называют псевдосообществами на том основании, что они базируются на безличном объединении людей посредством СМИ и Интернета. В виртуальном сообществе отсутствует прямое общение без посредника. Такие сообщества часто связывают и сравнивают с воображаемыми сообществами (общностями). Особым видом виртуальной общности является Интернет-сообщество, которое все чаще становится предметом специального социологического анализа. Оно выступает как разновидность сетевого сообщества. Отметим попутно, что в этом сообществе принимают участие и учителя как представители конкретной социально-профессиональной общности.

Сообщества, равно как и социальные общности в целом, могут быть не только реальными и виртуальными, но и воображаемыми. Речь идет об объединениях людей, имеющих субъектив-

ную природу. Именно к такого рода объединениям было бы уместным использовать термин «воображаемое сообщество», введенный в научный оборот американским ученым Б. Андерсоном. Когда авторы, рассматривающее виртуальное сообщество, сравнивают его с понятием воображаемого сообщества Б. Андерсона, они чаще всего ссылаются на следующую его мысль: «Оно (сообщество – Г.З.) воображаемо потому, что даже представители самой маленькой нации никогда не познакомятся, не встретятся, не услышат членов своей общины, но у всех них мысленно существует понятие целой общности, исключая первичные деревни, в которых общение происходило с глазу на глаз, а даже может и они воображаемы» [Ринкявичус, Буткявичене, 2007. С. 7].

Следующее смежное (с социальной общностью) понятие – община. Это понятие в социологическом плане также активно разрабатывали исследователи Чикагской школы. Здесь на первое место мы бы поставили ее представителя Л.Вирта, который в своей известной книге 1928 г. «Гетто» дал трактовку городской общины. Кстати, в эти же годы (конец 1920-х) разрабатывалось и понятие сельской общины в рамках американской социологии села. Позднее, когда часть населения (наиболее богатая) из крупных городов стала переезжать жить в пригороды, появилось понятие пригородной общины.

Под общиной будем понимать относительно автономные социальные образования, имеющие конкретные пространственно-территориальные границы, отделяющие их от иных социальных подструктур, и включающие в себя объединенных на основе определенных критериев людей. В этом плане община характеризуется замкнутостью, причем не только территориальной, но и социальной и духовной. Общину имеет смысл не только сопоставлять с социальной общностью, но считать ее разновидностью (видом) последней. Еще раз обратим внимание, что это же касается и социального сообщества, и социальной группы.

Община может трактоваться как не только разновидность социальной общности, но и форма социальной организации, возникающая на основе родственных либо соседских связей и характеризующаяся общим владением средствами производства и наличием самоуправления. Основные различающиеся типы общины – родовая, семейная, соседская.

П. Штомпка, рассматривая общину как разновидность социальной общности, называет ее локальной общностью и дает ей такую характеристику: ««Локальные общности, или общины – коллективы людей, живущих на одной общей территории, группы, в рамках которых люди, как правило, лично знают друг друга и совместно осуществляют действия, составляющие значительную часть их жизненной активности; члены таких групп решительно идентифицируют себя с ним и считают свою принадлежность к такой группе основой или важнейшим элементом собственной, индивидуальной идентичности» [Штомпка, 2005. С. 236].

Критериями, на основе которых выявляются общины, могут быть: производственные (к примеру, сельская община, община ремесленников); национально-этнические (проживающие компактно представители конкретных этносов и наций); конфессиональные (объединяющие живущих по соседству людей, придерживающихся одного вероисповедания); поселенческие (объединяющие людей по месту проживания в городах, районах, селах, пригородах, отдельных территориях) и др. Отдельные авторы говорят даже о школьных общинах. Как утверждает исследователь школьной общины А.М. Сидоркин, она характеризуется преимущественно внутренней структурой и выступает как разновидность социальной общности в школе.

Под общиной упомянутый автор понимает особый тип социально-психологической общности, обладающий свойством универсальности и многообразием социальных связей и отношений. Община – это «наименьшая территориальная группа, которая может объять все аспекты человеческой жизни» [Сидоркин, 1995. С. 59]. Итак, община выступает как особый тип общности, представляя собой при этом наименьшую территориальную группу с максимальными проявлениями человеческой жизни. Отсюда и представления о школьной общине как втором доме, в котором ребенок не просто учится, а живет в комфортной среде, лишенной постоянных психологических стрессов.

В литературе обычно общину противопоставляют обществу, подобно тому, как это делал Ф. Тённис. Это противопоставление или, что мягче и точнее, сопоставление связано с одной из основных характеристик общины, в качестве которой выступает

солидарность между ее членами. Об этом писали в свое время Ф. Тённис и Э. Дюркгейм, рассматривая такие разновидности солидарности как механическая и органическая.

Прочность общины определяется крепостью солидарных уз. С этой точки зрения силой, противостоящей общине, является общество и его социальные институты, которые стремятся вовлечь ее в широкие общественные процессы и тем самым разрушают узлы солидарности между членами общины. Это, так или иначе, прямо или косвенно, не способствует укреплению внутриобщинных связей. Общая тенденция, действующая сегодня в мире, состоит в том, что по мере усиления глобализации происходит ослабление общины как социального феномена.

---

## **2. СОЦИАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ И ГРУППОВЫЕ ОБЩНОСТИ**

### **2.1. Социальная общность и социальная группа**

Наиболее значимой для нашей работы проблемой классификации социальной общности является рассмотрение ее соотношения с социальной группой. Это связано с тем, что учительство часто рассматривают именно в таком качестве – как определенную социальную (реже социально-профессиональную) группу общества.

Анализ соотношения социальной общности и социальной группы тем более важен, что зачастую в литературе имеет место их отождествление. Нужно признать, что существуют известные трудности в осмыслении природы социальной общности, связанные с пониманием ее отличий от социальной группы. Границы между ними достаточно размыты и характеризуются высокой степенью неочевидности. Следовательно, требуется выявление различий между ними.

Начальным критерием разграничения социальной общности и социальной группы является объем этих понятий. Социальная общность, несомненно, шире в этом отношении, чем социальная группа. Не случайно одна из типологий социальной общности предполагает выделение в ней массовых и групповых общностей (о чем выше уже говорилось). Социальная общность может выступать как сообщество, в котором далеко не всегда существует взаимодействие между его членами, тем более непосредственное. Между тем, именно такое взаимодействие людей, которые идентифицируют себя друг с другом, часто рассматривается в качестве основного критерия социальной группы.

Как правило, социальная группа в литературе характеризуется не одним, а несколькими признаками. Так, польский социолог Я. Щепаньский говорит о четырех ее признаках. Во-первых, это наличие внутренней организации, то есть то, что связано с институтами, формами контроля и образцами деятельности, обязательными для членов группы. Во-вторых, речь идет о ее собственной ценностной основе, включающей в себя определенные идеи, символы, лозунги. В-третьих, говорится о чувстве общности членов группы на принятой в ней ценностной основе. Наконец, в-четвертых, это отличающий данную группу от другой собственный принцип обособления, включая территориальные границы, наличие идеологии, особых ритуальных действий и др.

Характеристика названных признаков позволила польскому социологу прийти к определению социальной группы, основанному на них: «Мы будем называть группой определенное число лиц (не меньше трех), связанных системой отношений, регулируемых институтами, обладающих определенными общими ценностями и отделенных от других общностей определенным принципом обособления» [Щепаньский, 1969. С. 118]. Для нас особенно важно, что такие группы польский социолог часто называет социальными общностями и делает вывод, что «...этим четырем условиям (имеются в виду четыре названных признака – Г.З.) удовлетворяют очень многие общности» [Щепаньский, 1969]. Нет никаких сомнений в том, что учительство в полной мере отвечает названным признакам.

Большой интерес представляет трактовка социальной группы польского социолога П. Штомпки. Он определяет понятие социальной группы на основании общности общественно значимых черт, присущих конкретным совокупностям людей, и при этом опирается на три типа связей, существующих между ними. Первый тип – это объективная связь, которая проявляется в ощущении общности, вытекающем из сходства жизненной ситуации: места жительства, профессии, возраста и т.д. Второй тип – это субъективная связь, находящая свое выражение в ощущении, чувстве общности с членами группы, к которой принадлежит человек. Третий тип – поведенческая (бихевиористская) связь, выступающая как схожие или общие действия, предпринимаемые членами одной группы.

На основании предложенных характеристик социолог пишет, что «социальная группа – это группа людей, в которой общность общественно значимых черт выражается в коллективной идентичности и сопровождающих ее контактах, взаимодействиях и социальных отношениях, проявляющихся внутри этой группы чаще и более интенсивно, чем с людьми вне данной группы, иначе говоря, совокупность людей, между которыми существуют объективная, субъективная и поведенческая связи» [Штомпка, 2005. С. 207]. Приведенная дефиниция и в целом интерпретация социальной группы дают основание рассматривать ее как разновидность социальной общности. В отличие от группы, последняя в значительной мере основана на моральной связи, которую П. Штомпка рассматривает как социальную связь в культурологическом аспекте. Он называет три основные составляющие моральной связи: доверие, лояльность, солидарность [Там же. С. 196].

Иные представления о социальных группах имеют место в отечественной социологии. Приведем на этот счет точку зрения автора одной из первых работ в теории социальных групп Г.С. Антипиной. Она считает, что социальная группа – это «совокупность людей, имеющих общий социальный признак и выполняющих общественно необходимую функцию в общей структуре общественного разделения труда и деятельности. ... Понятие социальной группы является родовым по отношению к понятиям «класс», «социальный слой», «коллектив», «нация», а также по

отношению к понятиям этнической, территориальной, религиозной и др. общностей, так как фиксирует социальные различия, возникающие между отдельными совокупностями людей в процессе разделения труда и деятельности на основе отношения к средствам производства, власти, характера труда, профессии, образования, уровня и структуры доходов, пола, возраста, национальной принадлежности, места жительства, образа жизни и др.» [Антипина, 1982. С. 24; Антипина, 1998. С. 103–104].

Как видно из контекста приведенного определения, его автор претендует на рассмотрение социальной группы в качестве предельно широкого понятия в системе категорий социальной структуры. Этому служит и следующее утверждение Г.С. Антипиной: «Понятие социальной группы является общесоциологическим, обобщающим существенные характеристики коллективных субъектов общественных отношений, образовавшихся в результате исторической дифференциации общества как единого целого на отдельные структурные составляющие» [Антипина, 1998. С. 103].

Интерес представляет суждение Г.С. Антипиной о том, что ближе всего к понятию социальной группы стоит понятие социальной общности, но, несмотря на то, что, по ее мнению, в обществоведческой литературе эти понятия употребляются как синонимы, делать это неправомерно [Антипина, 1982. С. 28].

Вряд ли можно согласиться с тем, что понятие социальной группы выступает как родовое и, стало быть, более широкое относительно понятий «класс», «нация», а также этнических, территориальных, религиозных и иных общностей. Каждая из них включает в себя определенные группы. Это же касается и класса. Для обоснования позиции Г.С. Антипиной можно представить в виде аргумента суждение о том, что многие общности, в том числе и классы, часто определяются через понятие группы. Стоит вспомнить в этой связи известное определение классов В.И. Лениным, который рассматривал их как «большие группы людей...» [Ленин, С. 15].

В социологии (как зарубежной, так и отечественной) принято рассматривать понятие группы в рамках концепций социальной структуры. Г.С. Антипина же характеризует его как выходящее за ее границы, предельно широкое по уровню обобщения



всех элементов этой структуры. По существу в рамках трактовки Г.С. Антипиной группа выступает как нечто равное социальной структуре, поскольку все составляющие последней могут быть «покрыты» понятием «группа».

Видя сложности в вопросе о соотношении социальных групп и социальных общностей, авторы «Краткого словаря по социологии» пытались найти выход из этой непростой теоретической ситуации за счет характеристики социальных групп в широком и узком смысле толкования этих понятий. Рассматривая термин «социальная группа», они делают вывод, что в широком смысле это обширная совокупность групповых общностей, образующихся на базе социальных признаков. В узком смысле социальные группы выделяются на основе социального положения людей, их места и функций в социальной структуре общества [Краткий словарь по социологии, 1989. С. 50].

В социальной общности авторы «Словаря» выделяют два основных подкласса – групповую и массовую общность. Отсюда понятно, что рассмотрение социальных групп должно осуществляться в рамках первого (из двух названных выше) подкласса социальных общностей. Такой подход позволяет авторам рассматривать типологию социальных общностей на более конкретном уровне в рамках групповой и массовой общности.

В продолжение дискуссии по поводу разграничения социальных общностей и социальных групп хотелось бы привести точку зрения О.И. Шкаратана и Н.В. Сергеева в отношении рассматриваемой проблемы, тем более что во многих отношениях она созвучна нашей. Они также отделяют друг от друга понятия социальных общностей и социальных групп. При этом некоторые группы (но не все) О.И. Шкаратан и Н.В. Сергеев относят к социальным общностям, основанием для чего выступают такие признаки как сходства социального статуса и количественные характеристики. В качестве примеров они приводят общности квалифицированных и неквалифицированных работников, горожан и селян и др. При этом в их анализе в ряде случаев имеет место отождествление общностей и групп.

Но главное в данном случае не это, а деление их на реальные и номинальные группы. При этом номинальными О.И. Шкаратан и Н.В. Сергеев считают такие группы, которые «...не предпола-

гают обязательных и тем более непосредственных связей между относимыми к ним людьми, а также не раскрывают сущностную сторону отношений, которые сплачивают и связывают людей». Реальные же группы обладают таким набором характеристик, «за которыми скрывается имманентная данному социальному субъекту сущность – характер реальных отношений, связывающих людей между собой. ...Реальные группы... обладают: потребностями и интересами, которые можно измерить, общими социальными нормами; общими ценностями, взаимной идентификацией; сходной мотивацией; символами; стилем жизни» [Шкаратан, Сергеев, 2000. С. 35].

Излагая нашу позицию по обсуждаемой проблеме, вначале отметим, что различия между реальными и номинальными социальными образованиями состоят совсем не в том, что, как полагает Н.Б. Костина [Костина, 2001. С. 25–32], к первым мы относим объединенных, взаимодействующих и преследующих общие цели людей, а ко вторым – только тех, кто не объединен и характеризуется одинаковыми намерениями [См. полемику с этой точкой зрения: Зборовский, 2009. С. 223–226]. На самом деле и те, и другие составляют реальные социальные общности. Отличаются же они друг от друга иными признаками, в данном случае – характером деятельности, стилем поведения, интересами, условиями повседневной жизни.

Что касается номинальных общностей, то они есть не более чем создаваемая людьми в определенных целях искусственная конструкция, в основе которой, конечно же, находятся реальные люди. Но в данном случае речь идет о комбинации характеристик (признаков) этих людей, на основе которых и формируются такие номинальные общности.

Номинальные общности (от латинского *nomen* – имя, наименование) являются условными и статистическими, т.е. они не предполагают обязательных, тем более непосредственных связей между людьми. Это могут быть общности по возрасту, месту жительства, ценностным ориентациям и др. Выделение номинальных общностей проводит сам исследователь, в этом смысле оно является искусственным. Тем не менее, часть номинальных общностей близка к реальным и может обладать качествами контактности и сплоченности. Так, учительство России –

это общность, которая имеет и реальный, и номинальный (статистический) характер. Некоторые номинальные общности среди учителей мы покажем далее, когда будем говорить об их ценностных ориентациях как об одном из критериев типологии педагогов.

В первую очередь, необходимо отметить, что социальные общности учителей, исследованию которых посвящена наша работа, являются реально существующими, эмпирически фиксируемыми социальными образованиями, в отличие от условных, или номинальных общностей (например, тех, что конструируются статистикой или выявляются в рамках эмпирических социологических исследований на основании данных «паспортички»; скажем, такой номинальной общностью могут быть учителя-мужчины в возрасте от 25 до 30 лет, имеющие семью, выполняющие педагогический, т.е. квалифицированный умственный труд, требующий высшего образования). Реальные социальные общности отличаются также от искусственно создаваемых в процессе эксперимента объединений людей.

Подводя итог нашим рассуждениям, отметим, что главное отличие номинальной общности от реальной состоит в отсутствии двух важнейших моментов: 1) взаимодействия индивидов, 2) связей по поводу совместной деятельности.

## **2.2. Массовые и групповые общности**

Еще одна важная классификация социальных общностей, имеющая существенное значение для нашей работы и касающаяся непосредственно учительства, предполагает рассмотрение массовых и групповых общностей. Критерием, лежащим в основе такой классификации, является качественно-количественный состав общности. Некоторые авторы рассматривают в качестве ее критерия лишь количественную характеристику общностей, однако при более глубоком анализе она оказывается только первоначальным условием их разграничения. На самом деле различия между массовой и групповой общностями приобретают качественный характер.

Массовая общность – это тип социальной общности, включающей множество индивидов и характеризующейся целым рядом существенных признаков. Во-первых, это ситуативный способ существования, поскольку общность оказывается неустойчивой вследствие ее возникновения «по случаю» (например, толпа на митинге). Во-вторых, такая общность отличается гетерогенным (разнородным) составом, в нее входят люди, относящиеся к самым разным социальным, этническим, демографическим, профессиональным и иным группам. В-третьих, массовая общность имеет «размытые», открытые границы, она не замкнута, к ней может присоединиться любой желающий принять участие в ее деятельности. В-четвертых, она характеризуется аморфным положением в составе более широких социальных общностей и неспособна выступать в качестве их структурных образований [Краткий словарь по социологии, 1989. С. 208].

Типичными образцами массовых общностей являются широкие социальные (политические, культурные и др.) движения («зеленые», женские, против угрозы ядерной войны), ассоциации и объединения по культурным, спортивным и иным интересам (например, клубы болельщиков спортивных команд), аудитории средств массовой информации и т.д. При этом такие движения, ассоциации и объединения, выступая в качестве разновидности социальной общности, занимают промежуточное положение между коллективным поведением и формальными организациями.

В отличие от массовой, групповая общность включает в себя определенную в количественном отношении совокупность индивидов (не меньше двух человек) и характеризуется следующими признаками. Во-первых, она обладает устойчивыми и определенными пространственно-временными границами своего существования (например, групповая общность студенчества). Во-вторых, групповая общность определяется четко выраженной однородностью (гомогенностью) состава. В приведенном примере со студенчеством всем индивидам, входящим в эту группу, присущи признаки принадлежности к ней. В-третьих, групповая общность отличается способностью ее членов выполнять совместно различные виды деятельности, преследуя при этом общие цели и задачи. В-четвертых, групповая общность может входить в более

широкие социальные общности на правах их структурного элемента. Так, студенчество является частью социальной общности молодежи.

Перечисленные выше признаки дают основание относить учительство к групповым общностям, что в литературе часто и делается. Но при этом нужно иметь в виду, что отдельные из вышеназванных признаков «работают» с ограничениями. Это, в частности, касается временных границ деятельности учительства. В отличие от студентов и даже школьников, находящихся в своих групповых общностях соответственно 5 и 11 лет, временные рамки «пребывания» учителей в своей групповой общности насчитывают многие десятилетия – за исключением тех, кто меняет свою профессиональную принадлежность на иную. Но исследования показывают, что профессиональная мобильность среди учительства выражена не очень заметно. Впрочем, эта проблема еще станет предметом нашего дальнейшего обсуждения.

Массовые и групповые общности не следует противопоставлять друг другу. Они взаимодействуют между собой на различных уровнях – в рамках общества, межобщностных (межгрупповых) отношений, на уровне индивида. Такие взаимодействия могут быть подчас сложными и противоречивыми. При этом человек в ряде случаев по-разному воспринимает и оценивает деятельность социальных общностей (как массовых, так и групповых), в которые входит он либо близкие ему люди, особенно если участие кого-то в одной из них противоречит его собственным интересам (например, работа в массовом общественно-политическом движении поглощает все свободное время человека, отрывая его от семьи, что не всегда позитивно воспринимается другими ее членами).

Перейдем к более конкретному и предметному анализу групповых общностей, поскольку учительство, как уже отмечалось, относится именно к ним. Основным критерием классификации групповых социальных общностей в социологии является их соответствие определенному месту в системе общественных связей и отношений. Можно выделить три основных классификации реальных социальных групповых общностей. По объему, или по числу входящих в них индивидов они делятся на большие и ма-

лые, по происхождению – на первичные и вторичные, по способу и характеру организации – на формальные и неформальные. Рассмотрим подробнее каждый из названных типов.

В первую очередь коснемся тех типов групповых общностей, которые видны, что называется, «невооруженным глазом», – больших и малых. Большая общность отличается от малой главным образом тремя основными признаками: она включает в свой состав значительное число членов, характеризуется отсутствием обязательных личных контактов между ними и обладает относительно меньшей степенью внутренней сплоченности и организованности (в сравнении с малой групповой общностью). В качестве примеров больших групповых общностей можно назвать трудовой коллектив предприятия, преподавательский и студенческий коллектив вуза, политическую партию и т.д.

Большие групповые общности не следует путать и смешивать с массовыми общностями. Последние могут иметь как закономерное, так и случайное, точнее сказать, стихийное происхождение. Так, толпа, митинг, аудитории СМИ, потребители товаров и услуг, какие-либо массовые протестные выступления больших групп людей возникают ситуативно, по случаю и точно также, когда причины их появления исчезают, прекращают свое существование. Иное дело – большие групповые общности. Социальные классы, касты, национально-этнические, профессиональные, религиозные и иные общности возникают в ходе исторического развития общества, общественного разделения труда и других социальных причин и закономерно действующих факторов. Учительство в целом, несомненно, относится к большим социальным группам.

Что касается малой групповой общности (малой группы), то она характеризуется небольшим количеством людей, ее составляющих, наличием непосредственного общения между ними, какого-либо сближающего и объединяющего их фактора и определенной ценностно-нормативной основы. Наиболее удачно определяет малую групповую общность, с нашей точки зрения, Г.М. Андреева: «Под малой группой понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов» [Анд-

реева, 1996. С. 191]. Типичные образцы малых групповых общностей – семья, детский игровой коллектив, школьный класс, студенческая группа, производственная бригада, учительский коллектив школы и т.д.

Как видно, основным признаком малой групповой общности, вытекающим из специфики самого термина, является, естественно, немногочисленность ее состава (минимум – два-три человека, максимум – количество членов, вызванное потребностью совместной групповой деятельности). Другим, не менее значимым признаком малой групповой общности выступает общая (совместная) социальная деятельность, поскольку она характеризует такую общность как элемент социальной структуры общества, системы отношений в нем. В этом плане характерно еще одно, весьма лаконичное определение малой группы, предлагаемое также Г.М. Андреевой: «Малая группа – это группа, в которой общественные отношения выступают в форме непосредственных личных контактов» [Там же. С. 191].

Следующая классификация включает в себя первичные и вторичные групповые общности. Теория этих групп впервые была сформулирована Ч. Кули. Вводя в оборот понятие первичных групп, он писал: «Под первичными группами я подразумеваю группы, характеризующиеся тесными, непосредственными связями (associations) и сотрудничеством. Они первичны в нескольких смыслах, но главным образом из-за того, что являются фундаментом для формирования социальной природы и идеалов индивида. Результатом тесной связи в психологическом плане является определенное слияние индивидов в некое общее целое, так что даже самость индивида, по крайней мере, во многих отношениях, оказывается общей жизнью и целью группы» [Cooley, 1956. P. 23].

Первичная групповая общность – это, чаще всего, разновидность малой групповой общности, обеспечивающая успешность вхождения индивидов в другие общности, в общество в целом и их социализацию. Ч. Кули говорил о двух основных функциях первичной групповой общности: 1) формировать моральные нормы, которые человек получает в детстве и пронесит сквозь всю жизнь; 2) выступать средством поддержки людей. Первичная общность возникает за счет прямых личных контактов («face to face») – лицом к лицу), характеризуется высокой плотностью взаи-

мосвязей ее членов и идентификацией их с ней. Характерные образцы первичной общности – семья, группа друзей, сверстников, соседская общность и др.

Вторичные групповые общности являются разновидностями, как правило, больших и формальных общностей (социальных институтов, организаций). В них чаще всего отсутствует непосредственное взаимодействие членов этого социального образования. Так, для студента его академическая группа является первичной, а коллектив университета – вторичной общностью. Одно из основных отличий вторичной общности от первичной состоит в том, что она ориентирована на достижение цели, тогда как первичная – на установление взаимосвязи между ее членами. Очевидно, что учительские групповые общности вполне отвечают критериям как первичной, так и вторичной группы.

Деление групповых общностей на формальные и неформальные впервые было предложено Э. Мэйо в ходе проведения им Хоторнского эксперимента. Экспериментальная бригада, состоявшая из шести девушек – сборщиц реле, демонстрировала свои достижения в области роста производительности труда и сплоченности коллектива как раз потому, что, будучи формальной общностью, приобретала постепенно некоторые неформальные черты и особенности.

Формальным общностям присущи правила организации, действия, в них «работают» запреты и дозволения, санкционированные обществом. Здесь отношения в полном смысле слова оформлены. Примерами формальных групповых общностей являются социальные организации, например, школьный учительский коллектив. Главная функция формальной общности – обеспечить высокую упорядоченность и управляемость действий при достижении ставящейся цели. В формальной групповой общности на основании принятых в ней норм и правил поведения четко заданы и распределены все позиции и роли ее членов.

Неформальная групповая общность (кстати, в определенных условиях она может стать формальной) не имеет жесткой нормативности, поведение ее членов не регламентировано, что, впрочем, не означает отсутствия порядка и организованности. Диапазон неформальных общностей огромен: от кружка друзей, любителей искусства, обществ милосердия, защитников природы и культуры до нации или иной этнической общности.



Существует несколько особенностей взаимодействия формальных и неформальных общностей. Одна из них состоит в том, что неформальная групповая общность в ходе постоянной, регулярной совместной (общей) деятельности ее членов постепенно может приобретать некоторые черты формальной (именно таким путем создаются политические партии и политические движения). Другая особенность взаимодействия формальной и неформальной общностей заключается в возможности появления второй внутри первой. Такая ситуация и имела место в ходе Хоторнского эксперимента, чему в немалой степени способствовала своей активностью неформальный лидер бригады сборщиц реле.

Собственно, как раз со времен этого эксперимента и было замечено, что в рамках формальных групповых общностей часто создаются неформальные (например, в студенческой группе или рабочей бригаде возникают группировки, состоящие из близких друзей, людей с общими внепроизводственными интересами – в западной социологии они получили название клик). Это имеет место и тогда, когда в групповой общности обнаруживается неформальный лидер, пользующийся значительным авторитетом у ее членов. Наличие неформальных групповых общностей в структуре формальных может оказывать на последние далеко не однозначное воздействие – как со знаком «плюс», способствуя их укреплению, так и со знаком «минус», расшатывая формальную общность изнутри.

Характеризуя соотношение формальной и неформальной общностей, мы имеем все необходимые основания применить высказанные суждения к трактовке общностных отношений и взаимодействий внутри учительства. Его структуры, прежде всего в рамках отдельных школ, могут быть описаны в понятиях и формальной, и неформальной общностей, что делает необходимым учет этого обстоятельства руководством образовательных учреждений.

На протяжении последнего полувека в социологии обсуждается вопрос о группах членства и референтных группах, выступающих разновидностями социальных общностей. Эту классификацию ввел в научный оборот Г. Хаймен, большую роль в ее исследовании, особенно в изучении референтных групп, сыграли М. Шериф и Г. Келли. Критерием этой классификации является тип связей индивида с группой.

Референтная группа – это реальная или воображаемая социальная общность, выступающая для индивида в качестве эталона, с которым он сопоставляет свое социальное положение, поведение и установки. Традиционно считалось, что референтная группа противостоит группе членства и в нее индивид не может войти; она референтна именно потому, что он стремится стать ее членом. Сейчас в социологической литературе допускается и иная трактовка, в соответствии с которой референтной может считаться и группа членства индивида. К примеру, для молодого человека, «вступившего» в социальную группу предпринимателей, коммерсантов, она является в полной мере референтной. В связи с рассуждениями о референтной группе возникает интересный вопрос, который требует «эмпирического» ответа, т.е. ответа, полученного с помощью материалов конкретного исследования: может ли для учителя выступать в качестве референтной группы группа учителя?

Сама по себе референтная группа выполняет функции не только социального сравнения, но и социализации, принятия социальных норм и ценностей желаемой группы. Референтная группа может выступать также ориентиром социального перемещения индивида. В случае если референтная группа является воображаемой, она может быть отнесена к числу номинальных общностей.

По заданности положения групповые общности могут делиться на объективные и субъективные. Первые характеризуются тем, что их позиция задана, определена независимо от воли, сознания, желания или потребности (скажем, социальный класс, который занимает свое место в общественной жизни, выполняет особую роль в системе производства, организации деятельности и т.д.). Субъективные групповые общности возникают и существуют постольку, поскольку формируются сознательными действиями людей. Все общественные организации или объединения кем-то сознательно, т.е. целенаправленно сформированы, идет ли речь о политической партии или педагогическом обществе. Современные неформальные движения, объединения, клубы, союзы, «круглые столы» – это субъективные групповые общности. Как бы ни были они различны по содержанию деятельности, месту, занимаемому в обществе, составу и т.п., их характеризует «субъективность» положения. Применяя данную классификацию

относительно учительства, мы совершенно однозначно относим ее к числу объективных по заданности социального положения групп.

Значимый и весьма специфичный тип общностей, занимающих важное место в структуре общества и являющихся разновидностью групповых общностей, представляют социальные организации. Они относятся к числу формальных общностей и занимают некоторое срединное положение между социальными общностями и социальными институтами. Тем не менее, в литературе достаточно часто их рассматривают именно в качестве социальных общностей. Так, известный отечественный исследователь в области социологии организации А.И. Пригожин пишет, что «организация есть целевая общность» [Пригожин, 1980. С. 41] на том основании, что ее определяющим признаком является достижение цели. С такой точки зрения понятно, что социальная общность учителей, работающих в структуре определенного образовательного учреждения, относится к числу организаций.

Социальная общность выступает в рамках организации как некое собирательное начало, объединяющее под своим «крылом» социальные группы, статусы, отношения и т.д. По существу, это еще один подход к трактовке социальной общности на основе ее тесного взаимодействия с организацией.

---

### **3. СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ**

Одна из широко распространенных классификаций социальной общности касается профессиональных общностей, признаком выделения которых является отнесение людей к той или иной профессии. Здесь зачастую имеют место группировки профессий и соответственно социальных общностей (например, профессий, связанных преимущественно с физическим или умственным

трудом, или профессий высокоинтеллектуального труда, или профессий управленческого и исполнительного труда, и т.д.). Следовательно, профессиональные общности в значительной мере определяются характером и содержанием профессионального труда.

Известно, что, согласно последним квалификационным справочникам, в нашей стране насчитывается около 6 тысяч основных профессий. Стало быть, можно говорить о примерно таком же количестве профессиональных социальных общностей. Но эта цифра дает обобщающее представление о больших профессиональных общностях. Между тем, в их структуре может быть представлено немалое количество общностей, отражающих не столько профессии, сколько специальности, их конкретизирующие. Однако этот вопрос требует дополнительного рассмотрения и не является предметом исследования в данной работе.

Вряд ли требует специального и подробного объяснения вопрос о том, почему из всей громадной совокупности социальных общностей именно социально-профессиональная общность выделена в отдельную проблему. Дело в том, что анализируемое нами учительство как раз и является такой общностью. Здесь мы должны коснуться лишь одного аспекта этой проблемы: как точнее характеризовать учительство – как профессиональную или социально-профессиональную общность? Есть, правда, и другие, применяемые в отношении учительства, термины – социальная группа, отряд интеллигенции, страта (слой). Одни из них используются часто (прежде всего, социальная группа), другие – реже. Но мы сразу говорим об их неприемлемости для нас, поскольку они не позволяют описать специфику интересующей нас общности, подчеркивая лишь то общее, что сближает учительство с другими элементами социальной структуры (группа, слой, отряд).

Отвечая на поставленный выше вопрос, мы полагаем, что учительство точнее определять как социально-профессиональную (а не профессиональную) общность. Такое суждение связано с несколькими причинами. Первая касается громадного социального значения учительства, его колоссальной роли в жизни общества, что сразу выводит учительство за рамки «обычных», «рядовых» профессиональных групп. Вторая причина касается большого количества людей, занимающихся учительским трудом, что превращает эту группу в одну из наиболее массовых

и статистически значимых. Третья причина касается природы и сущности профессиональной деятельности учителей, которая является, прежде всего, деятельностью социальной, имеющей непосредственно общественное, социальное предназначение. Все сказанное здесь об учительстве основывается на нашем представлении о том, что социально-профессиональная общность по своему содержанию шире, чем профессиональная.

Вначале отметим, что под профессиональной общностью мы будем понимать взаимосвязь людей, профессионально занятых однородным (относящимся к данной профессии) трудом, обладающих необходимыми ресурсами для его осуществления, являющихся самостоятельным субъектом социального действия и характеризующихся относительным единством, сходством их профессиональных целей, задач, интересов. Специально необходимо подчеркнуть, определяя общностнообразующие признаки профессиональной общности, обладание ею определенными ресурсами в виде капитала – экономического, социального, культурного, символического (по П. Бурдьё). Особенности этих ресурсов и капиталов применительно к социально-профессиональной общности учительства мы раскроем в следующем параграфе, когда будем давать ее общую характеристику.

Профессиональная общность тесно связана с другим ключевым «рядоположенным» понятием – профессией. Г.Б. Кораблева пишет, что «профессиональная общность – форма существования профессии в обществе... Профессия существует в форме статистической (номинальной) общности...» [Кораблева, 1999. С. 70]. Последнее суждение, с нашей точки зрения, небесспорно. Конечно, если речь идет об общем количестве людей, занятых в одной и той же профессии, то такую общность можно считать номинальной (статистической). Не случайно эти данные используются органами статистики для учета движения рабочей силы, что как раз и отмечает Г.Б. Кораблева.

Но ведь профессиональные общности являются реально существующими структурами, объединяющими людей, которые получают от участия в них важные результаты, причем не только чисто профессионального (использование новых достижений в данной профессии, передовых методов труда и т.д.), но и социального характера. С учетом последнего обстоятельства, не будем

забывать о защите интересов тех или иных профессиональных общностей во время протестных выступлений их членов (забастовки, стачки, митинги, демонстрации и др.). Безусловно, это свидетельствует о том, что профессиональные общности являются реальными объединениями людей, занятых в той или иной конкретной профессии.

Отдавая себе отчет в том, что профессия является объектом изучения многих наук – экономики, физиологии, права, психологии и др., мы особый акцент делаем на ее социологическом рассмотрении. Оно предполагает применение целого ряда подходов – деятельностного, институционального, структурно-функционального, личностного [См. об этом подробнее: Кораблева, 1999. С. 47–77, 107–136].

Не останавливаясь на их характеристике, поскольку это уведет нас в сторону от непосредственного предмета анализа, определим еще один подход, присущий социологической трактовке профессии, – общностный. Он означает, в самом общем виде, отнесение людей определенной профессии к конкретной социальной общности, которую принято называть профессиональной.

За счет чего, каким образом возникает профессиональная общность? В основе этого процесса лежат как экономические, так и социальные факторы. Общественное производство развивается эффективно тогда, когда создаются профессиональные общности, связанные с основными профессиями в обществе. Они оказываются стимулирующим механизмом продвижения производства, поиска путей повышения производительности труда. На производстве, каким бы оно ни было, возникает своеобразный «коллективный разум» специалистов в той или иной профессии, приводящий к инновационным решениям и росту эффективности трудовой деятельности людей. Это, безусловно, объективный процесс, объясняющий экономическую необходимость профессиональных общностей.

Названный фактор тесно связан с другим – наличием общих интересов у представителей одной и той же профессии. Как писал еще в 1921 г. П. Сорокин, «...индивиды, имеющие сходные профессии, при всех их различиях будут иметь ряд общих интересов и сходств, вызываемых сходством профессии» [Сорокин, 1993. С. 183].

К возникновению профессиональных общностей ведет рост сплоченности профессиональных групп и появление профессиональной солидарности. В работе «Система социологии» П. Сорокин отмечал, что «в ряду многих солидарностей создается профессиональная солидарность, как солидарность *Sui Generis*, объединяющая сходно профессиональных в один коллектив, с общими интересами, с общими задачами, с согласованным поведением» [Там же. С. 189].

Обозначенный подход базируется не только на «объективной» процедуре «комплектования» общности – «зачислять» в ее состав представителей какой-либо одной профессии, но и на субъективном интересе людей данной профессии друг к другу. Его основой становится профессиональный интерес, на который потом могут «нанализываться» другие формы и виды интереса – личностный, бытовой, связанный с использованием свободного времени, общением с другими людьми на основе обоюдного стремления к осуществлению деятельности на «стыке» с профессиональной и т.д. Профессиональный интерес может возникать не только к людям своей профессии, но и к представителям смежных специальностей. В ряде случаев это может быть интерес не к людям, а к формам и видам деятельности. Не случайно говорят про человека: «У него к этому (имея в виду какое-то дело) профессиональный интерес».

Что привлекает внимание социолога к профессиональной общности? В первую очередь, ее количественные и качественные характеристики. Под первыми будем понимать численность включенных в нее людей и степень распространенности в обществе. Поэтому одна из особенностей профессиональной общности – ее массовость. В этой характеристике содержатся и «плюсы», и «минусы».

Массовая профессиональная общность означает, как правило, широкие возможности трудоустройства, получения соответствующего выбранной профессии образования. На каждом уровне профессионального образования (начальном, среднем, высшем) сегодня существуют образовательные программы, привлекающие внимание больших групп молодежи – как к ним, так и к будущим профессиям, к которым они готовят.

Выбирая такие профессии и соответствующие им виды и уровни образования, молодые люди как бы страхуют себя на будущее. Но здесь же заложен и один из «минусов» массовых профессий – превышение предложения над спросом. Так, быстрое превращение в массовые профессии бухгалтеров, экономистов, юристов привело к снижению спроса на этих специалистов. С другой стороны, в ряде массовых профессий, ориентирующих на физический труд и пользующихся большим спросом у работодателей, сегодня наблюдается неудовлетворенная потребность в таких работниках, что проявляется в большом числе незаполненных вакансий.

Качественные характеристики профессиональных социальных общностей стали привлекать внимание отечественной социологии еще с 1960–1970-х гг. В створе социологического внимания сначала были рабочие и крестьяне, инженеры и учителя, в более поздний период (с конца 1980-х гг.) – предприниматели и управленцы, элита и рядовые чиновники и т.д. Эти исследования носили характер не только, а, возможно, и не столько теоретизирования по поводу того, какое место в социально-профессиональной структуре занимают названные и многие другие общности, сколько выявления их реальной роли в развитии общества, в особенности, в трансформации постсоветской России.

В этом отношении достаточно сослаться лишь на один, но весьма характерный пример – многочисленные и глубокие исследования профессиональной общности предпринимателей. Была и продолжается дискуссия по поводу того, с каким социальным образованием соотносить эту общность, – с классом ли, слоем или группой.

Но главное заключается в другом. Выявлялись объективные и субъективные характеристики деятельности этой профессиональной общности, ценностные ориентации ее представителей, сложная структура и поведение предпринимательских групп и слоев (мелких, средних, крупных предпринимателей), их взаимосвязи и взаимодействия с другими профессиональными общностями и т.д. (работы Т.И. Заславской, В.В. Радаева, Р.В. Рывкиной, Н.Е. Тихоновой, Ж.Т. Тощенко, А.Ю. Чепуренко, М.А. Шабановой, О.И. Шкаратана и др.). Проведившийся анализ позволил обнаружить противоречия (базирующиеся на экономическом и



социальном неравенстве) как внутри самой профессиональной общности, так и между нею и другими общностями и структурами в российском обществе.

Анализ профессиональных общностей и противоречий, с ними связанных, выводит эту проблематику на уровень исследования институционализации профессии. Приведем точку зрения Г.Б. Кораблевой на этот счет: «Завершение процесса институционализации профессии характеризуется именно выделением и общественным признанием существования профессиональных общностей, отличающихся не только единством характера и содержания труда, наличием адекватных по содержанию и объему специальных знаний, общих приемов и способов профессиональной деятельности, но и общностью профессиональных интересов, ценностных ориентаций, образцов поведения и всего образа жизни, формирование и воспроизводство которых обеспечивается институтом профессии» [Кораблева, 1999. С. 73].

Соглашаясь с общей позицией автора о наличии тесной связи между институтом профессии и профессиональной общностью, мы не разделяем провозглашаемую социологом историческую и логическую последовательность: сначала – институт профессии, а затем – профессиональная общность, которая есть не что иное, как результат ее общественного признания, т.е. институционализации. В другом месте своей книги Г.Б. Кораблева вновь возвращается к изложенному выше тезису: «Поскольку институт профессии организует и регулирует формирование и развитие специфического типа общностей – профессиональных, принадлежность к которым определяет главные статусные позиции людей, то в современном обществе он превращается в один из основных стратификационных институтов, что и обуславливает его социальную роль и функциональное назначение» [Там же. С. 135].

Нам представляется, что, скорее всего, процессы возникновения института профессий и профессиональных общностей являются синхронными, они не могут происходить друг без друга. В связи с этим для нас совершенно очевидна и иная постановка проблемы: профессиональные общности своим существованием придают особый смысл тем профессиям, институциональная принадлежность которых становится общепризнанным фактом.

Профессиональные общности характеризуются взаимодействием между их членами – как внутренним, так и внешним. Такое взаимодействие способно приобретать различные формы, вплоть до противоборства между общностями. Эта борьба может происходить, пишет Р.Н. Абрамов, ссылаясь на работы известного американского специалиста в области социологии профессий Э. Эббота, «как минимум на трех социальных полях: на рабочем месте, в области культуры и общественного мнения, а также в сфере юридических и административных правил. Между названными тремя полями далеко не всегда есть четкая взаимосвязь: некоторые более слабые профессиональные группы поддерживают общественную гегемонию над одним видом работы, тогда как оставляют смежные более престижные поля для других профессионалов» [Абрамов, 2007. С. 35].

Профессиональные общности часто называют профессиональными сообществами. В ряде случаев с этим вполне можно согласиться. Но мы полагаем, что здесь имеют место и различия. Профессиональные общности шире, чем сообщества, которые являются определенной формой существования и функционирования первых. Профессиональные сообщества выступают как такой тип социальной общности, взаимосвязь членов которой базируется на осознании ценности их профессионального и, более широко, социокультурного единства. С этой точки зрения вполне допустимо и оправданно выделять в социально-профессиональной общности учителей профессиональные сообщества учителей математики и физики, химии и биологии, истории и литературы и др.

Профессиональные сообщества зачастую представляют собой ассоциации и объединения профессионального характера, обладающие организационными структурами и выполняющие особые функции в рамках более широких профессиональных общностей. Так, в границах профессиональной общности врачей существует целый ряд профессиональных сообществ стоматологов, кардиологов, урологов и др. [См. более подробно об этом в работе: Социальная динамика, 2007. С. 32–168]. Такого же рода профессиональные сообщества имеют место среди других профессиональных общностей, как массовых (см. пример, приведенный выше и касающийся учителей), так и не очень массовых

(например, социологов; в нашей стране существуют такие их профессиональные сообщества как Российское общество социологов, Российская социологическая ассоциация, Социологическое общество им. М.М. Ковалевского, Сообщество профессиональных социологов и др.).

К профессиональным сообществам целесообразно относить различные объединения представителей профессиональной общности. Это могут быть организации, занимающиеся сертификацией знаний и деятельности членов профессиональной общности, различные профсоюзные структуры, защищающие их права, научные сообщества и т.д. При этом особое значение имеет идентификация участников профессионального сообщества не только с ним, но и с более широкой профессиональной общностью, чьи интересы должны быть центральными для сообщества. Такая идентификация может быть рассмотрена как одна из базовых, основных характеристик профессиональной общности.

Еще одна значимая особенность профессионального сообщества состоит в наличии у него собственного профессионального (профессионально-этического) кодекса, регулирующего нормы деятельности и поведения его членов. По всей видимости, эти объединения могут быть рассмотрены и на предмет характеризующего их участников особого стиля жизни, связанного со спецификой профессиональной деятельности.

При рассмотрении профессиональных общностей следует учитывать такие важные их характеристики, отличающие данную социальную общность от других, как статусные особенности и связанные с ними достоинство, уважение, власть, благосостояние. Под статусными особенностями профессиональных общностей будем понимать, вслед за В.А. Мансуровым и О.В. Юрченко, «определенный набор ресурсов, который открывает для индивида ряд возможностей в системе власти, распределения материальных благ и престижа» [Мансуров, Юрченко, 2007. С. 152].

Такие же статусные особенности могут быть учтены при изучении профессиональных сообществ. Е.М. Колесникова пишет, что «профессия характеризуется высокой степенью развития профессионального сообщества как значимый критерий формирования профессиональной идентичности» [Колесникова, 2007. С. 182].

Это тем более важно иметь в виду, что профессиональные сообщества обладают (или могут обладать) определенной замкнутостью и даже, временами, кастовостью. Названные характеристики определяются, по всей видимости, преимущественной направленностью изменений в них, их трансформацией в сторону все большей профессионализации. Вместе с тем, профессиональные сообщества могут приобретать и интернациональную окраску, обусловленную растущим сотрудничеством и усиливающимися взаимосвязями между их представителями в различных странах.

Важной особенностью профессиональных общностей является присущая им социальная мобильность, приобретающая у каждой (или почти каждой) из них свои особенности и черты. Изучение профессиональной мобильности (как горизонтальной, так и вертикальной со всеми ее разновидностями) позволяет рассматривать динамику профессиональных общностей в определенных условиях их функционирования и изменения.

Для понимания состояния каналов мобильности профессиональных общностей интересно сравнение трех периодов жизни российского общества: кризиса конца 1990-х гг., стабилизации ситуации в обществе (с 2002 г.) и снова кризиса 2008–2009 гг. Кризисные периоды приводят, как правило, к массовым увольнениям и переходам больших групп людей в новые для них профессиональные общности, часто за счет переучивания и смены профессиональной деятельности. Упорядоченность профессиональной мобильности в обществе достигается, наоборот, за счет относительно стабильного и продолжительного по времени существования сложившихся профессиональных общностей, а не быстрого их видоизменения.

После того как была дана общая характеристика профессиональных общностей и сообществ, перейдем к конкретному рассмотрению одной из них, являющейся центральной проблемой работы, – социально-профессиональной общности учительства.

## Глава 3.

# ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧИТЕЛЬСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ

---

## 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ОБЩНОСТИ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЕЙ

### 1.1. Понятие образовательной социальной общности

Начнем с очень важной констатации, состоящей в том, что одна из наиболее распространенных форм деятельности, объединяющая вокруг себя большое количество людей, – образование. Так или иначе, с этой сферой связана жизнь, как уже неоднократно отмечалось в литературе, порядка 2/3 населения страны. Существует целый ряд социальных общностей, в существовании и функционировании которых образование, понимаемое как деятельность составляющих их людей, занимает либо доминантные, либо очень значимые позиции.

Это обстоятельство дает основание говорить о наличии в обществе особых общностей, которые мы называем образовательными. К ним относятся – в самом систематизированном и обобщенном виде – прежде всего общности учащихся и педагогов. Первые включают в себя обучающихся в системах дошкольного, школьного, начального профессионального, среднего профессионального, высшего, послевузовского образования, вторые – общности педагогов в этих же системах. В образе жизни названных социальных общностей образовательная деятельность является основной, доминантной по определению.

Характеризуя конкретные социальные общности в сфере образования, мы сосредоточиваем наше внимание, в первую очередь,

на тех, которые взаимодействуют в рамках его школьной системы. Речь идет об общностях школьников и учителей. Сразу отметим, что мы намеренно уходим от рассмотрения других видов общностей учащихся и педагогов в системах начального, среднего и высшего профессионального образования. При этом мы не противопоставляем все эти общности друг другу по их значению, понимая, что «мамы всякие нужны, мамы всякие важны». В данном случае речь идет об анализе образовательных социальных общностей школьников и учителей как наиболее важных для целей нашей работы [Подробнее о социальных общностях учащихся и педагогов в системах начального, среднего, высшего профессионального образования см.: Зборовский, Шуклина, 2005. С. 268–331].

Помимо них, существует еще целый ряд общностей, в повседневной жизни которых образовательные практики занимают важное место. Следует назвать, к примеру, общности работающих людей, получающих в то же время образование по заочной, вечерней либо дистанционной форме обучения. Очень близки к образовательной деятельности своих детей многие родители, которые держат ее под постоянным контролем и сами, таким образом, косвенно в нее вовлекаются.

Далее можно было бы говорить о социальных общностях менеджеров в сфере образования, причем самого разного характера – от управленцев образовательных учреждений (учебных заведений) до чиновников муниципального, регионального, федерального уровней. Это тем более важно, что от их деятельности во многом зависит содержание и направленность всего образовательного процесса в обществе.

Однако мы остановимся на характеристике той социальной общности, которая является основным и постоянным участником образовательного процесса, а в своем взаимодействии с другими общностями определяет его эффективность и успешность – как для членов самих образовательных общностей, так и для всей социальной системы общества. Речь пойдет об учительстве.

Различные проблемы его функционирования неоднократно рассматривались в отечественной и зарубежной социологии образования (работы С.И. Григорьева, Ф.Г. Зиятдиновой, Д.Л. Константиновского, В.Я. Нечаева, А.А. Овсянникова, А.М. Осипова, Л.Я. Рубиной, В.С. Собкина, Э.Ф. Шереги, Ч. Бидуэлла, У. Бру-

ковера, П. Бурдые, Дж. Бэллэнтайн, Дж. Дженсена, Дж. Коулмена, Р. и А. Парелиус, К. Перселла, К. Причард, П. Робинсона, Б. Саймона, У. Сьюэлл, Д. Фитермана, Н. Фридкин и др.).

В процессе исследования учительства мы сталкиваемся с важной особенностью общностного подхода, который предполагает выявление своеобразного «парного» среза в анализе функционирования социальных общностей участников образовательного процесса (рассматриваемых как порознь, так и во взаимодействии) Речь идет о тех из них, существование которых реально предполагает свою «пару»: учительство как социальная общность – общность учащихся, и наоборот. (Отметим в скобках и другие образцы такой «социологической», «парной» необходимости: врачи как социальная общность – общность больных, религиозная общность клира (священнослужителей) – общность мирян (верующих прихожан), и наоборот и т.д. Примеры таких пар социальных общностей могут быть многочисленными). Это обстоятельство требует их учета в исследовании, поскольку накладывает печать на специфику функционирования таких общностей.

Особенность изучения учительства, в отличие от других социальных и социально-профессиональных (профессиональных) общностей, где необходимо использование «парного» принципа, состоит в том, что последний «расширяется» в нашем случае еще на одну социальную общность – родителей. Роль этой общности непрерывно возрастает – по мере того, как она сама проявляет все большую заинтересованность в обучении, воспитании, социализации, профессиональной ориентации своих детей.

Образовательным общностям, которые изучает социология, присущи следующие признаки: а) относительная однородность (гомогенность) состава, то есть наличие общих признаков, характерных для всех индивидов, входящих в группу; б) устойчивость, стабильность существования (по содержанию деятельности, во времени и пространстве); г) способность к осуществлению многообразных видов деятельности; д) способность к взаимодействию с другими социальными общностями; е) наличие внутренней структуры.

Рассматривая взаимодействия социальных общностей педагогов, учащихся и родителей, мы исходим из результатов социологических исследований в сфере образования, проведенных как

с нашим участием и под нашим руководством, так и иных, которые убеждают в том, что в методологическом отношении допустимо рассматривать названные выше социальные общности как порознь, так и в единстве. Все зависит от целей исследования.

Реально это означает, что если работа посвящена изучению учительства как социально-профессиональной общности, то оно может быть осуществлено как на автономной, «самодостаточной» основе педагогической общности, так и в ее взаимодействии с общностями учащихся и родителей. В последующем анализе учительства мы будем использовать результаты самых разных его исследований, включая и те, где приводятся материалы, касающиеся общностей учащихся, их родителей и других заинтересованных сторон процесса образования, без которых невозможно достаточно полно осмыслить интересующую нас в первую очередь социально-профессиональную общность.

Разумеется, на каждом уровне и на каждой ступени образования взаимодействие включенных в него социальных общностей обладает целым рядом специфических характеристик, обусловленных многими факторами: возрастом, семейной и культурной средой, местоположением, квалификацией (педагогов), существующими образовательными программами, целями и задачами того или иного вида образования и т.д. Полное перечисление этих факторов существенно отвлекло бы от анализа ставящихся проблем.

На взаимодействие социальных общностей в сфере образования оказывают серьёзное влияние многие социальные институты. Среди них следует отметить в первую очередь институты семьи, культуры, СМИ, религии. По существу они стали частью образовательно-воспитательного социума, а их функции оказались тесно связанными с образованием и воспитанием. При этом их влияние на сферу образования, на общности, взаимодействия в ней, оказывается зачастую не прямо, а опосредованно, через общности, функционирующие в рамках указанных выше институтов. Отсюда следует важная задача – изучить их роль и место во взаимодействии образовательных общностей.

«Ядром» образовательного «трио» (учитель – ученик – родитель) выступает «дуэт» общностей учителей и учеников. Он наиболее фундаментален, его пространственно-временной конти-



нуум чрезвычайно лабилен, находится в постоянном поле напряжения, градус отношений между двумя общностями, как правило, высокий. При этом мы не имеем в виду конфликтные ситуации, где он, конечно же, серьёзно зашкаливает. Даже находясь в состоянии нормы, эти отношения чаще всего бывают весьма насыщенными.

Справедливость суждения о необходимости применения в ряде случаев «парного» подхода (исследование учителей и учащихся в их взаимодействии) обусловлена взаимозависимостью этих общностей в основной сфере их жизни – образовании. В этом смысле образование подобно двуликому Янусу, одно лицо которого – учащиеся, другое – обучающие их педагоги. Как верно отмечали Ю.Р. Вишневецкий и В.Т. Шапко, характер взаимоотношений и взаимодействий обеих социальных общностей «определяет многое в жизни школы: место учителя и ученика, дистанцию между ними, образы "хорошего" учителя и "хорошего" ученика, взаимные ожидания и требования» [Система образования Свердловской области, 1992. С. 58].

С учетом сказанного, прежде чем переходить к количественным и качественным характеристикам учительства как социально-профессиональной общности, необходимо, по нашему мнению, кратко рассмотреть парную относительно педагогов образовательную общность учащихся.

## **1.2. Образовательная общность учащихся**

Учащиеся школы представляют собой достаточно сложную и пеструю социальную общность. С точки зрения количественной характеристики, это одна из самых многочисленных социальных общностей в России – сейчас в общеобразовательных учреждениях учится 13,6 млн. человек [Россия в цифрах, 2011. С. 135]. Численность ее в последние годы существенно сокращалась (за последние 10 лет – с 20,5 млн., т.е. на 7 млн. человек) и, по данным демографических прогнозов, вряд ли стоит ожидать в этом отношении в ближайшем исторически обозримом периоде времени значительного позитивного вектора.

Несмотря на пестроту и существенные различия между отдельными группами учащихся, их всех объединяет, с социологической точки зрения, во-первых, сходный образ жизни, в качестве основы которого выступает деятельность учения, во-вторых, образовательное учреждение, в котором она реализуется, – школа; в-третьих, значительная, а порой решающая, роль семьи (родителей) в процессе социализации. В данном случае не имеет значения, учится ли человек в обычной школе, школе с углубленным изучением отдельных предметов, гимназии, лицее и т.д. Школа выступает здесь как обобщенный тип определенного института, предназначенного для получения общего образования.

Разумеется, социальная общность учащихся крайне неоднородна и дифференцируется, прежде всего, в демографическом плане. Показатели демографической дифференциации хорошо известны, это, в первую очередь, пол и возраст. Различия здесь могут быть достаточно существенны, они оказывают глубокое воздействие на весь образ жизни учащихся (к примеру, ученики семи- и семнадцатилетнего возраста). Поэтому не случайно выделяют социальные общности учащихся начальной школы, средней ступени, старших классов. В основе этой дифференциации лежат, несомненно, возрастные различия, на которые «ложатся» все остальные, в том числе психолого-педагогические и социальные.

Существует ряд попыток психолого-педагогической типологии учащихся. Одна из них исходит из такого критерия как их способности. В соответствии с ним выделяют учеников одаренных, со средними способностями, с недостаточно развитыми способностями. За такой типологией должно стоять практическое решение проблемы дифференциации школьного обучения, где возможны варианты: 1) создание школ разных типов; 2) формирование в одной и той же школе различных классов; 3) обучение в рамках учебных планов и программ нескольких типов, рассчитанных на нормальное усвоение содержания образования, ускоренные или замедленные темпы этого процесса.

Однако, как показывают практика и исследования, эта дифференциация пробивает себе дорогу с колоссальным трудом. И если создаются в школах коррекционные классы для детей, отстающих в развитии, то для способных, одаренных, талантливых учеников возможности крайне ограничены, почти нулевые. «Про-

двинутые» типы учебных заведений – гимназии, лицеи, профилированные школы (их сегодня в стране порядка 7,5 тысяч и обучается в них более 2,5 млн. детей) – пока еще не подошли к решению этой проблемы, хотя в них учебный процесс строится на основе новых программ. Главное в другом – эти программы в любом случае выравнивают, усредняют учащихся.

Нужна же индивидуализация, даже в рамках дифференцирующих подходов, что является задачей новых педагогических технологий. Понятно, что вариативность обучения – не самоцель, а средство повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Тем не менее, существуют различные степени (и ступени) вариативности, а приближение ее к индивидуализации означает уже переход на такой уровень, когда средство превращается в цель образования. Мы не будем дальше обсуждать эту проблему, поскольку она имеет больше психолого-педагогический, чем социологический характер, так как речь идет о способностях учащихся и поисках путей их реализации.

Говоря о социальной общности учащихся, нельзя не назвать вопиющих социальных фактов, их касающихся. В стране сейчас более 2 млн. детей, не имеющих семьи, более 700 тысяч детей-сирот (после Великой Отечественной войны во всем СССР их было 678 тысяч), около 700 тысяч детей-инвалидов. Значительная их часть – школьного возраста. Только 15% детей оканчивают школу без хронических заболеваний.

Большинство социологических исследований, проведенных в школах, касается социальной общности учащихся, выявления их ценностных ориентаций, жизненных планов, интересов, потребностей, мотивов обучения, мнений и др. Приведем – лишь в самом общем, точнее, обобщенном виде – некоторые результаты недавних исследований в школе, касавшихся потребностей, интересов и ценностных ориентаций старшеклассников. Конкретные результаты эмпирических исследований будут показаны в следующих главах.

Исследования показали, что для развивающихся учебных заведений одной из наиболее стержневых является проблема потребностей учащихся в образовании и учебной мотивации. Их наличие выступает необходимым условием нормального функционирования и развития современного человека. образова-

тельная потребность и, как ее следствие, мотивация на учебу способствует повышению культурного уровня учащегося, а удовлетворение ее дает возможность реализовать его сущностные силы.

Наряду с позитивными характеристиками, связанными с формированием и удовлетворением этой потребности, исследования показали, что влияние рынка с его жесткой прагматизацией глубоко проникло в социорегулятивную сферу личности учащегося. Оно резко сдвинуло его потребности в самореализации в профессиональную сферу либо (у части старшеклассников) совсем отодвинуло их на задний план.

Односторонность и прагматизация сознания учащихся заведомо ограничивают содержание и формы реализации их образовательных потребностей. Поэтому возникшая в последнее время тенденция повышения ценности образования представляет собой скорее вектор роста его оценки как фактора социальной мобильности. Социально-статусные и социально-профессиональные результаты образовательной деятельности значительно превалируют над терминальными ее характеристиками. В силу этого учителя, ориентирующиеся на личностно-развивающие педагогические технологии, оказались поставленными в особо сложные условия, когда для реализации инновационных педагогических методов нет не столько объективных, сколько субъективных предпосылок. Отсюда вытекает задача получения ими реальной информации и осознания той ситуации, которая сложилась в области социорегулятивных механизмов образовательной деятельности учащихся.

Эта задача оказывается тем более важной, что, как показывают проведенные нами исследования, социальные общности учащихся и педагогов по-разному воспринимают одни и те же отношения, складывающиеся между ними в ходе социального взаимодействия. Если учащиеся говорят о доминирующем стиле отношений как авторитарном, при котором они не воспринимаются и не рассматриваются в качестве равноправных субъектов учебно-воспитательного процесса, не учитываются индивидуально-личностные особенности каждого из них, то педагоги оценивают характер этих взаимоотношений совершенно по-другому. Они считают, что поддерживают с учащимися равные, доброжелательные отношения, поощряют их самостоятельность, творче-

ство, не оказывают на них давление в качестве формальных лидеров. По оценкам педагогов, стиль их взаимоотношений с учащимися соответствует нормам педагогики сотрудничества, тогда как из анализа мнений учеников это совершенно не вытекает.

Зафиксированная социологическими исследованиями ситуация отражает реальное противоречие современного школьного образования в России, одна из сторон которого (социальная общность учащихся) стремится к самоутверждению, к завоеванию, пусть в ограниченных масштабах, роли лидера в собственной социальной среде, к выполнению новых социальных ролей (по меньшей мере, роли равноправного партнера); другая же сторона противоречия (социально-профессиональная общность педагогов) стремится не допустить этого и сохранить привычные стереотипы отношений.

В целом проведенные в школе исследования ученых, включая и наши, показали, что уровень проникновения учителей во внутренний мир учащихся, знание их потребностей и интересов, в том числе лежащих за пределами учебного процесса, оставляют желать много лучшего. Жизненные планы учащихся, их ориентации и установки часто оказываются вне поля зрения педагогов. Это подтверждает обнаруженное в ходе исследований отсутствие органического взаимодействия обеих социальных общностей.

Очевидно, что рассматриваемая социальная общность учащихся живет не в вакууме, не изолированно, а ее представители взаимодействуют не только друг с другом, но и с иными общностями, чаще всего с родителями и учителями. Создается своеобразный социум, в центре которого – школьники. От характера их взаимосвязей с педагогами и родителями зависит не только социальное самочувствие учащихся, но и состояние всего института школы и конкретных образовательных учреждений. Если характер социума, уровень отношений в нем устраивает учащихся, комфортен для них, то тем самым создается хорошая предпосылка для реализации основных социальных функций школы.

Следовательно, анализируя взаимодействие социальных общностей в школе, которое определяет характер и «лицо» образовательно-воспитательного социума, мы оказываемся перед необходимостью рассмотрения социальной общности школьных педагогов.

### 1.3. Количественные характеристики учительства

Теперь перейдем к анализу учительства как социально-профессиональной общности и начнем с его общей количественной характеристики. По последним статистическим данным, численность учителей в стране на начало 2010–2011 учебного года составляла 1 млн. 79 тыс. человек. За первое десятилетие XXI века она сократилось почти на 700 тыс.: в 2001–2002 уч. году в школах страны работал 1 млн. 767 тыс. педагогов. Сокращение составило 39%. В то же время число общеобразовательных учреждений сократилось за 10 лет на 26% – с 68804 до 50793, а учащихся в них – на 34% (с 20 млн. 554 тыс. до 13 млн. 642 тыс.) [Россия в цифрах, 2011. С. 135–136].

Вызывает большую тревогу и беспокойство продолжающийся процесс резкого сокращения численности учительства за последние 4 года. Об этой непрекращающейся тенденции красноречиво свидетельствуют статистические данные: в 2007–2008 уч. году в стране работал 1 млн. 485 тыс. учителей, в 2008–2009 уч. году – 1 млн. 425 тыс., в 2009–2010 уч. году – 1 млн. 115 тыс., а в 2010–2011 уч. году, как уже указывалось, – 1 млн. 79 тыс. человек. Таким образом, произошло сокращение численности учителей более чем на 400 тыс. человек, или почти на 28%. Но, что любопытно, за эти же 4 года количество общеобразовательных учреждений сократилось на 7200, или почти на 23% (с 57993 до 50793, а численность учащихся в них – на 532 тыс., или на 4% (с 14 млн. 174 тыс. до 13 млн. 642 тыс.) [Там же].

Таким образом, если сопоставить две пропорции – сокращения числа учителей, общеобразовательных учреждений и учащихся в них – соответственно за десятилетие и четырехлетие (в %), то в первом случае она будет выглядеть как 39:26:34, а во втором – как 28:23:4. Как видно из наших расчетов, сокращение численности учителей идет явно опережающими темпами в отношении этого же процесса, касающегося школ и учеников.

Несмотря на протесты общественности, выступившей против такого резкого сокращения численности учителей (да и школ также), Министерству образования и науки РФ удалось провести свою линию. Выступая 24 сентября 2010 г. в эфире радиостанции «Эхо Москвы» в передаче «Своими глазами», министр А.А. Фур-

сенко заявил, что процесс сокращения числа школ и учителей в них будет продолжен. Чуть ранее в статье министра в газете «Ведомости» было сказано о том, что сфера образования характеризуется значительными неэффективными расходами. Он привел данные, согласно которым за последние 10 лет число учащихся в школе сократилось с 22 до 13 млн. человек, а количество учителей почти не снизилось (что, по его мнению, как раз и свидетельствует об экономической неэффективности общего образования).

Приведенные нами выше статистические цифры, мягко говоря, не подтверждают истинности слов министра, а если называть вещи своими именами, то идут вразрез с ними, поскольку совершенно очевидными являются данные о значительном сокращении численности учителей. Это тот случай, когда устное выступление должно было сгладить негативный эффект от реальных действий государства и хоть немного успокоить общественное мнение.

Что же касается пассажа об экономической неэффективности общего образования (из устного и письменного выступления министра), то ее – экономическую неэффективность – нужно искать в первую очередь не в нем, а во всей системе экономики и хозяйствования, имея при этом в виду крайне ограниченный бюджет образования в целом, общего в особенности. Ни в одной сколько-нибудь развитой стране мира нет таких низких государственных расходов на развитие образования, как в нашей. Вообще же хотелось бы задать (по существу риторический) вопрос: с каких это пор работа школы оценивается с точки зрения ее экономической эффективности как определяющей деятельности данного социального института позиции?

Продолжая полемику с министром, отметим, что, по его мнению, для соблюдения требуемой в стране пропорции 1:13 (один учитель на 13 детей) нужно, чтобы численность учителей не превышала 1 млн. человек, что реально означает необходимость дальнейшего сокращения учительского корпуса. Понятно, что подобная эскапада вызвала в стране бурю негодования. Между прочим, и сама радиопередача в значительной степени была обусловлена этим обстоятельством. Не случайно главный редактор «Эха Москвы» А.А. Венедиктов начал передачу с этого факта и многочисленных писем в редакцию, вызванных намерениями

министра осуществить сокращение численности учителей. Кстати, Венедиктов сообщил министру, что за ним уже прочно закрепился ярлык «Мистер Зло».

Вообще, возникает удивительный парадокс, связанный с тем, что школы в большей своей части закрываются в малых городах и сельской местности – с одной стороны, власть говорит о том, что нужно укреплять село, создавать хорошие условия жизни для сельского населения (а это означает, в том числе, возможность учить детей там, где они живут с родителями), чтобы люди не покидали родных мест. С другой стороны, повсеместно закрываются сельские школы, в которых обучается небольшое количество детей и, стало быть, они с экономической точки зрения, по мнению министра, оказываются невыгодными. Но есть ведь не только экономическая выгода, а еще и социальная необходимость и целесообразность, которую порою деньгами не измерить.

Если уж говорить об экономии государственных средств за счет бюджетников, почему-то никто не ставит вопрос (точнее, не решает его) о реальном сокращении громадной армии чиновников. Сегодня их в стране 2 млн. человек при общей численности населения 143 млн., а в СССР накануне его распада при населении почти в 300 млн. человек чиновников было 400 тыс., тогда как учителей – около 3 млн. Не трудно посчитать и убедиться в том, что двадцать с небольшим лет назад на одного чиновника приходилось 7–8 учителей, сегодня же на одного учителя приходится два чиновника. Воистину на смену стране образования, учителей, школ пришла страна чиновников. В начале второго десятилетия XXI века чиновники составляли уже 1,5% от общей численности населения России, превратившись, таким образом, в статистически значимую группу.

Учительство является далеко не однородной во многих отношениях социально-профессиональной общностью, в первую очередь по признакам пола, возраста, стажа, образования. Сегодня в ней преобладают женщины (на конец 2006 г. их удельный вес в общей массе учителей составлял 86%), учителя старших возрастных групп, имеющие большой стаж педагогической работы, лица с высшим образованием (преимущественно в городских школах).



Специально хотелось бы остановиться на такой важной объективной характеристике учительства в нашей стране как традиционно высокий удельный вес женщин в этой социально-профессиональной общности. Дело в том, что он не является обязательным для данной общности показателем, как обычно, «по инерции» считают многие. «Феминность» российского учительства обусловлена общим уровнем оплаты его труда, благосостояния населения, условиями жизни в целом, престижа профессии. Доказано, что чем богаче страна и чем больше средств в ней тратится на образование, в том числе и на оплату труда педагогов, тем выше доля мужчин в социально-профессиональной общности учительства [Российское образование, 2005. С. 29].

---

## **2. ОПРЕДЕЛЕНИЯ УЧИТЕЛЬСТВА И ЕГО ТИПОЛОГИИ**

### **2.1. Основные трактовки учительства**

Существует несколько подходов к характеристике учительства и соответственно несколько «дисциплинарных» его трактовок. Главными среди них являются философский, педагогический и социологический. Остановимся вначале коротко на первых двух.

И.П. Сафронов предлагает рассматривать учителя как социокультурный феномен [Сафронов, 2001]. Он называет его таким взаимодействующим с другими людьми человеком, который не только приобрел субъективный смысл какого-либо символического универсума, но и помогает конструировать этот смысл другим людям, вступающим с ним в актуальное или потенциальное социальное взаимодействие. Другими словами, учитель, по словам И.П. Сафронова, – это субъект субъективных ориентаций в жизненном мире и мире культурных ценностей, концепт многоуровневой социальной реальности.

Он говорит о трех уровнях социально-философского анализа феномена учителя. На макроуровне им предлагается рассматривать учителя как надындивидуальную системную целостность, вбирающую в себя природные, национальные, культурные, религиозные и другие детерминанты. На мезоуровне учитель характеризуется как ключевой смыслообразующий элемент духовной коммуникации «Учитель – Ученик», проявляющейся в разных социокультурных условиях и формах человеческой деятельности – религии, науке, философии и пр. На микроуровне учительский феномен рассматривается в ближайшем окружении человека и в таких социальных институтах как семья, школа, вуз и пр. [Сафронов, 2001. С. 6].

Учитель и ученик, по мнению И.П. Сафронова, – это два социокультурных персонажа, которые выступают как различные стороны самоосуществления человека в социальной жизни и мире культуры, посредством которых не только транслируется сама культура, но и происходит самореализация индивидуальностей: принятие культурного опыта в результате его личного освоения (ученик) и утверждение значимости этого опыта путем демонстрации и передачи его другим людям [Там же. С. 7].

В педагогике учитель рассматривается как «педагогическая профессия и должность в системе общего и профессионально-технического образования. Это миссия, предназначение которой – сотворение и самоопределение личности» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003. С. 303]. Вызывает удивление тот факт, что в подавляющем большинстве учебников и учебных пособий по педагогике вообще не дается никаких дефиниций учителя. Это узловое понятие педагогической науки вообще не рассматривается специально в системе ее категорий, что выглядит несколько странно.

Говоря о социологическом подходе к определению учительства, нужно иметь в виду, в первую очередь, рассмотрение его в качестве социально-профессиональной общности (у других авторов – социальной либо профессиональной группы). Она определяется характером и содержанием профессионального педагогического труда, соответствующим его требованиям образованием, выполнением целого ряда социально необходимых функций.

Под учительством мы понимаем социально-профессиональную общность людей, выполняющих преимущественно умственный квалифицированный сложный труд, обладающих для его осуществления высшим или средним профессиональным (в основном педагогическим) образованием и осуществляющих деятельность по обучению, воспитанию, развитию, социализации, профессиональной ориентации школьников. Как социально-профессиональная общность, учительство определяется целым рядом общностнообразующих признаков объективного и субъективного характера, среди которых – ресурсные, статусные, стратификационные и иные характеристики, которые дают возможность по-новому интерпретировать его социальные роли, новые возможности и перспективы, открывающиеся в информационном обществе.

Раскроем подробнее указанные в определении сущностно-содержательные характеристики учительства. Начнем с труда.

Учительский труд, как уже отмечалось, является разновидностью преимущественно умственного, квалифицированного, творческого труда, требующего постоянной работы над собой, совершенствования общенаучной и культурной подготовки. Являясь не только сложным, но и в известной степени ненормированным, такой труд накладывает печать на весь образ жизни социально-профессиональной общности учительства.

Следует специально подчеркнуть, что творческая работа педагога школы требует серьезных затрат времени. Здесь мы выходим на одну из очень сложных проблем деятельности учительства как социально-профессиональной общности, связанную с избыточностью для значительной части педагогов рабочего и дефицитом свободного времени.

В отличие от многих категорий трудящихся, имеющих жесткую регламентацию рабочего времени (рабочего дня, рабочей недели), учительство таковой не располагает. По существу рабочее время педагога состоит из двух частей – нормированной (время проведения уроков) и ненормированной (подготовка к ним, внеклассная и внешкольная работа, составление планов, проверка тетрадей, классное руководство и т.д.). Особое место во второй части занимает работа над собой (самообразование) и повышение уровня квалификации. Причем вторая часть рабочего времени

часто превышает первую, в ряде случаев весьма значительно (вероятность их соотношения как 1:2, а иногда 1:3 весьма высока) и, что необходимо специально подчеркнуть, «прихватывает» часть свободного времени учителя. Отсюда общая продолжительность рабочей недели может значительно превышать нормативную.

Сегодня в школе сложилась ситуация, во многом отражающая положение в стране, когда нет юридически узаконенных норм, регулирующих всю профессиональную деятельность педагога. Считается, что он должен делать и то, и другое, и третье... Вопрос же о том, может ли он это делать, не стоит. Между тем, сопоставление требований, предъявляемых общности учителей, с возможностями их реализовать показало бы бесперспективность некоторых из них.

С другой стороны, часто перед педагогическим сообществом не ставится задача и не создаются предпосылки для работы учителя над собой, своим мастерством, повышением уровня культуры, наконец, просто для чтения педагогической, методической и научной литературы. Причем такая ситуация имеет место в условиях резкого увеличения требований к «бумажному» творчеству учителя, что является весьма «времяёмким» видом занятости, неэффективным по своей сути.

Для оптимизации труда педагогов необходимо провести своего рода «инвентаризацию» видов профессиональной деятельности учителей, поставив предварительно вопрос, что им и школе нужно обязательно, а от чего можно отказаться, чтобы сократить ненормированную часть рабочей недели. Но чтобы это высвобожденное время не использовалось учителем для хозяйственных дел и решения личных проблем, следует поставить перед ним конкретные задачи, связанные с научно-методической работой над той или иной темой, написанием соответствующего реферата, представлением доклада в педагогическом коллективе, выступлением на конференции и т.д.

Форм самообразования, самостоятельной работы и отчетности по ней можно найти достаточно, чтобы удовлетворить самые разные вкусы и потребности представителей социальной общности учителей. Важно понять – без такой работы сегодня современного учителя быть не может. В свое время известный русский педагог К.Д. Ушинский писал: «Учитель живет до тех пор, пока

он учится. Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель». Эти слова в начале XXI столетия звучат еще более справедливо и актуально, чем полтора века назад.

Вторая сущностно-содержательная характеристика учительства связана с уровнем его образования. В своей основе это высшее и среднее профессиональное педагогическое образование (привести статистические данные на этот счет).

Третья важная характеристика учительства – ресурсная. Как и у подавляющего большинства членов общества, у учителей есть два основных ресурса – деньги и время. Эти ресурсы находятся между собой в определенной пропорции у различных категорий педагогов.

Теоретически целесообразно предположить, что избыток какого-то одного ресурса означает дефицит другого. Вообще допустить можно существование четырех категорий людей – с точки зрения обладания этими ресурсами: 1) те, у кого имеется избыток и того, и другого – большинству учителей это не грозит; 2) те, у кого наблюдается недостаток и того, и другого – к этой группе относится значительная часть учителей; 3) те, кто обладает незначительным объемом времени и большими деньгами – среди таковых учителей почти нет; 4) те, кто располагает значительным количеством времени и ограниченными суммами денег – в этой группе учителя есть, но, по всей видимости, их не так много.

В связи с приведенной, достаточно упрощенной типологией населения и учительства как его части нужно ввести важное уточнение, что означает много (мало) денег и много (мало) времени. При этом, если относительно денег существует некоторая (хотя и не до конца) ясность, то что значит много (мало времени), не очень понятно. Дальше наши рассуждения будут касаться только учительства.

Говоря о денежном ресурсе учительства, нужно отметить в целом его невысокий уровень. Учительство в подавляющем своем большинстве характеризуется низкой относительно других занятых в материальном и нематериальном производстве социальных групп и слоев заработной платой, слабой обеспеченностью социальными благами, трудными материально-бытовыми условиями жизни, зачастую крайней бедностью. Существует ги-

гантский разброс и вопиющее противоречие между зарплатой и реальными доходами учителей в различных регионах страны, ее городах и весях. Различия иногда достигают десятикратной величины. Если в Москве средняя зарплата учителей составляет порядка 40 тысяч руб. в месяц, в ХМАО – Югре превышает отметку в 30 тысяч, то в небольших городах, а тем более в сельской местности она находится на уровне 4–5 тысяч рублей в месяц. Понятно, что в стране существует не очень ярко выраженная тенденция к росту заработной платы учителей, но опять же она проявляет себя очень противоречиво.

В материальном отношении учителя почти целиком зависят от государства, платящего им деньги в виде зарплаты, и отбiraющего таковые через цены на продукты, товары первой необходимости и тарифы ЖКХ. Для учителей как социально-профессиональной общности зарплата – основа стабильности, цены и тарифы – причины нестабильности. И то, и другое, по их мнению, лежит на ответственности государства, и только его. Оно всегда виновно в повышении цен и тарифов, а выплата зарплаты и ее индексация (повышение) никогда не будут вызывать благодарности по отношению к государству, которое лишь выполняет свои обязанности (но не обязательства) перед учителями. Вспомним их массовые протестные выступления, забастовки и голодовки в случаях многомесячных задержек с выплатой зарплат в 1990-х – начале 2000-х гг. В целом следует отметить, что социально-профессиональная общность учительства считает государство своим основным коммуникативным партнером и состоит с ним в общении через государственные (муниципальные) структуры, деньги и социальные услуги.

Учителя располагают определенной собственностью в виде квартир, но она практически неликвидна, ею не торгуют, а чаще всего просто передают по наследству. Иначе говоря, размеры этой собственности не фигурируют в их повседневной жизни и обыденном сознании, не влияют на традиционное поведение. Учителя не рассматривают себя в качестве богатых людей, серьёзного социального расслоения среди этой общности, скорее всего, нет, точнее сказать, пока нет, но есть, видимо, деление на очень бедных учителей (чаще всего в сельской местности и небольших поселениях, одиноких женщин с детьми или даже без

них) и всех остальных. Богатых учителей не существует, что вытекает по определению из особенностей профессионально-трудовой деятельности этой общности и источников их доходов.

Вместе с тем, в ней появился слой людей – это директора и завучи больших школ, в первую очередь гимназий, лицеев, школ с глубоким изучением отдельных предметов, чаще не бюджетных, а автономных образовательных учреждений, чьи доходы могут многократно превышать среднюю зарплату учителей в их школах. Среди этих людей формируется зажиточный (назовем его так) слой учительства.

Говоря о взаимодействии учителей и государства по тем или иным вопросам, мы хотели бы специально выделить крайне важные их блоки – социальных услуг, оказываемых учителям, а среди них – медицинского обслуживания и предоставления мест их детям в учреждениях дошкольного образования. В первую очередь речь идет о той форме медицинского обслуживания, которую учителя считают государственной и бесплатной. Это тот случай, когда они готовы платить одним своим ресурсом – временем, но не другим – деньгами. Аналогична постановка вопроса и в отношении другой социальной услуги государства учителям – выделения мест для их детей в государственных дошкольных образовательных учреждениях.

Теперь остановимся на втором ресурсе учительства – времени. Говоря о его дефиците, мы имеем в виду в первую очередь недостаток не рабочего, а вне рабочего времени и особенно времени свободного, которым человек может распоряжаться по собственному усмотрению после выполнения всех непреложных обязанностей.

Выше мы говорили о рабочем времени учительства, его двух частях – нормированной и ненормированной. Но рабочее время, его продолжительность и интенсивность – это лишь одна часть бюджета времени, характеризующая, прежде всего, производственную деятельность социальной общности учителей. Вторая его часть – вне рабочее, включая и свободное, время – выступает формой внепроизводственной деятельности, связанной с удовлетворением физиологических, материально-бытовых потребностей, а также потребностей в духовном и физическом развитии, отдыхе и развлечениях.

Изучение затрат времени педагогов на сон, потребление пищи, гигиену и другие виды деятельности показывает значительные отклонения от усредненных вариантов бюджета времени. Учителя часто недосыпают, «торопятся» поесть, им далеко не всегда хватает времени (а также и денег) на то, чтобы следить за собственным здоровьем. Спешка и торопливость (сокращение временных затрат по сравнению с другими социальными группами населения) характеризуют и хозяйственно-бытовую деятельность педагогов, включающую приготовление пищи, уборку квартиры, стирку и т.д. Между тем, среди представительниц этой социальной общности велик удельный вес тех, кто имеет неполную семью, воспитывает детей без мужа и испытывает значительные трудности в устройстве жизни и быта.

Вместе с тем, творческая работа педагога школы требует серьезных затрат времени. Здесь мы выходим на очень сложную проблему деятельности учительства как социально-профессиональной общности, связанную с избыточностью для значительной части педагогов рабочего и дефицитом свободного времени. Действительно, одна из наиболее острых проблем образа жизни и бюджета времени социальной общности учителей школы – их свободное время. Учительство относится к числу тех социально-профессиональных общностей, которые испытывают его острый дефицит. В будний день недели у педагогов свободного времени в 2 раза меньше, чем в среднем по стране (2–2,5 часа против 4,3–4,5 часа). Несколько поправляют свои дела с досугом учителя в субботу и воскресенье, но в целом существенно «не добирают» до средней недельной цифры по стране (для сравнения: 25 и 35 часов).

Исследования показывают, что в структуре свободного времени общности учителей школы превалируют досуговые занятия (до 70% его объема). Эта тенденция имеет объективную причину в виде необходимости затрат свободного времени на отдых, восстановление, компенсацию большого напряжения и расхода сил и энергии в ходе профессиональной деятельности учительства.

Особенно важным представляется использование социальной общностью учителей части свободного времени для самообразования. Этот вид деятельности есть по существу связующий элемент между рабочим и свободным временем в структуре образа жизни общности педагогов. В самообразовании происходит



накопление творческого потенциала, идет подготовка к занятиям и воспитательному процессу, осуществляется осмысление процесса бытия, продолжается социализация учителя, намечаются качественные сдвиги в сознании и поведении, связанные с дальнейшим развитием каждой личности, да и всей социальной общности педагогов в целом.

Итак, возникает определенная ясность с таким ресурсом учительства, как время. Его явно не хватает, причем по большей части это касается внеурочного времени и особенно такой его части, как свободное время. Отдельным педагогам не хватает и установленной продолжительности рабочего времени в связи с их стремлением выполнить больший объем работы, чем это возможно в существующих условиях. В общественном сознании учительский труд ассоциируется с большой продолжительностью рабочего времени, включая общение с детьми и родителями, проверку тетрадей, подготовку к урокам, внеклассную работу. Как следствие такого труда, рассматривается незначительный объем свободного времени и длительный летний отпуск (56 календарных дней).

Не лучше ситуация – с точки зрения дефицита – и со вторым ресурсом, т.е. наличием денег. Совершенно прав известный педагог Шалва Амонашвили, когда утверждает, что ребенок будет всегда страдать от бедного учителя. Бедный учитель несчастен, нерадостен. И такому учителю очень трудно вести педагогический поиск. Дело не только в зарплате, и фанатики могут вести работу без всякой зарплаты, но ведь учитель должен быть гордым. Только тогда и школа станет гордой.

## **2.2. Типологии учительства**

Как и любая большая социально-профессиональная общность, учительство может быть определенным образом типизировано. Критериев выделения типов учителей, своеобразного структурирования этой общности существует несколько.

Прежде всего, это объективные статистические критерии: по полу, возрасту, месту проживания, семейному положению, наличию и количеству детей, национальной принадлежности и род-

ному языку, стажу педагогической работы, квалификационной категории, уровню образования, преподаваемому предмету, статусу образовательного учреждения, где работает учитель. В соответствии с этими критериями мы выделяем соответствующие группы учителей внутри всей их социально-профессиональной общности. Любой статистический справочник, посвященный теме образования, предоставит возможность обнаружить соответствующий расклад среди учителей по названным критериям, причем еще и в динамике за несколько лет и даже десятилетий.

Наряду с объективными статистическими критериями, позволяющими определенным образом дифференцировать социально-профессиональную общность учительства, есть и иные – социологические. Наши исследования 1970–1990-х гг. позволяют выявить ряд типов учителей по их ориентации на способ деятельности и стиль жизни.

С учетом этого критерия можно выделить четыре типа общности педагогов: 1) ориентированные в основном на выполнение задач педагогической деятельности, на взаимодействие с учениками, на работу (это те учителя, про которых говорят, что они днюют и ночуют в школе); 2) ориентированные в основном на ценности семейно-бытовой жизни; 3) ориентированные преимущественно на досуговые формы жизнедеятельности, проведение свободного времени, общение, активное потребление ценностей культуры; 4) ориентированные относительно равномерно на все основные формы и виды деятельности.

Подчеркнем, что здесь речь идет о доминирующих ценностных ориентациях, которые общности педагогов так или иначе стремятся реализовать в своей повседневной деятельности. Естественно, все они работают в школе. Однако профессиональная основа общности – учительский труд выступает для одних сферой реализации основных жизненных устремлений, для других – средством для жизни, для третьих – его значение уравнено в собственном сознании педагогов с иными видами деятельности, четвертые свою работу с удовольствием поменяли бы на другое занятие.

Соотношение приведенных типов общностей учителей в соответствии с их жизненными ориентациями не остается неизменным и трансформируется в связи с общественными преобразованиями. Так, если в середине 1970-х гг., по нашим данным,

примерно третья часть учителей могла быть отнесена к общности первого типа, то сейчас – не более 10–15%. Зато вырос удельный вес учителей, относящихся ко второму и третьему типам общности.

Отношение к этому процессу и к самим типам общностей педагогов не является в обществе однозначным. Многие из руководящих работников школ и органов управления образованием испытывают своеобразную ностальгию по той категории школьных учителей, которые были готовы дневать и ночевать в школе и которых, естественно, остается все меньше и меньше. Понятно, что руководителям с такими работниками спокойнее: дети оказываются под присмотром больше, чем в иных ситуациях, и вероятность того, что они что-либо натворят, уменьшается.

Но, с другой стороны, педагог, проводящий все или почти все время активной жизнедеятельности в школе, лишается возможности работать над собой, творчески совершенствоваться, читать научно-методическую литературу, развиваться духовно, культурно. С таким педагогом ученику рано или поздно (скорее рано) станет неинтересно, скучно. И тогда даже лучшие человеческие качества не спасут репутацию учителя как специалиста.

Рассмотрим еще одну типологию, отвечающую задачам анализа именно профессиональной общности школьных педагогов и связанную, следовательно, с характером и содержанием учительского труда.

Речь идет о зависимости типологии от приоритетного направления самой педагогической деятельности. Так, если дифференцировать общность учителей школы по признаку ориентации на характер и содержание профессиональной деятельности, то можно выделить следующие их типы, выступающие своеобразными структурами общности в целом.

1. Профессиональная общность педагогов-новаторов, задающих тон развитию отечественной школы. Они являются создателями авторских методик (одни из которых уже хорошо известны, другие только начинают распространяться), под их руководством формируются авторские школы. Как правило, в педагогическом отношении их разработки высоко результативны и эффективны. Будущее школы принадлежит, несомненно, этим мастерам своего дела.

2. Профессиональная общность педагогов среднего уровня, хорошо ориентирующихся в современной картине жизни, динамично и адекватно реагирующих на глубокие изменения в сфере образования, методично отрабатывающих свои курсы и углубляющих содержание собственных знаний постоянным привнесением нового. Эта общность педагогов отличается четкой организацией своей деятельности, профессиональной мобильностью, готовностью к познанию нового в каждый данный момент времени. Можно сказать, что профессиональная деятельность именно этой части педагогов составляет и определяет содержание школы сегодня.

3. Профессиональная общность педагогов, находящихся на перепутье, неуверенных в своих силах. Они либо нуждаются в помощи извне для перестройки своей профессиональной деятельности, либо им требуется осознание новых целей образования «изнутри» (нужна активная работа самосознания). Часть из них вполне способна развить профессиональные качества педагога, отвечающие современным требованиям общества.

4. Общность педагогов (мы бы назвали ее «непрофессиональной», поскольку она не отражает адекватно в своей деятельности современные требования к профессии учителя), неспособных к изменению своей деятельности в соответствии с новым социальным заказом, т.е. полностью не отвечающих потребностям общества в развитии школы и системы образования в целом. Оптимальным для общества был бы их уход из этой системы.

Пропорции указанных выше профессиональных общностей (типов) учителей не поддаются точной количественной оценке. Ясно одно, что педагогов, относящихся к первому типу, явное меньшинство. Что касается других типов, то нужны строгие критерии, и их выработка – дело не столько социологии, сколько педагогики и психологии. По нашему мнению, в различных школах соотношение указанных общностей неодинаково. Но именно превалярованием той или иной среди них определяется общий климат школьной жизни, престиж того или иного образовательного учреждения, его популярность среди населения. Чем заметнее доминанта первых двух типов общностей школьных учителей, тем значительнее успехи школы и ее учеников.

Нам представляется, что создание новых типов учебных заведений (профильных школ, гимназий, лицеев и др., в том числе альтернативных, негосударственных) связано в большой степени с наличием «критической массы» педагогов, относящихся к первым двум типам профессиональных общностей учителей. Наши исследования, проведенные в середине и конце 1990-х гг. в гимназиях № 9 г. Екатеринбурга и № 25 г. Ревды Свердловской области, подтверждают справедливость этого суждения. Педагогические коллективы обоих образовательных учреждений включали в себя (есть основания считать, что такая ситуация имеет место и сейчас, о чем свидетельствует успешное участие обеих гимназий в национальном проекте «Образование») немало сильных педагогов, всерьез искавших новые пути и способы решения важных психолого-педагогических и методических проблем развития школы и объединенных общностью решаемых задач. Собственно говоря, появление и наличие реальных конкретных типов профессиональных общностей учителей начинается именно с осознания ими общих целей изменения системы образования и, прежде всего, собственного учебного заведения.

Подводя итог общей социологической трактовке учительства, отметим, что в нашем обществе оно выступает как общность с определенным и неизменным статусом и с ясным его осознанием. Это статус низкий, но весьма четко фиксируемый. Учительство институционализировано, т.е. закреплено в статусах и ролях, в соответствующей профессиональной и социальной категории. Оценивая в целом положение учительства в обществе, можно коротко определить его так: пока эта социально-профессиональная общность находится в объективной ситуации и роли социального аутсайдера.

Несмотря на официальное признание большой роли учителей в жизни нашего общества, возникает вопрос: превратится ли эта роль из номинальной, признаваемой де юре в реальную, признаваемую де факто? Такая постановка вопроса вызвана не только тем, что численность учителей непрерывно сокращается в результате активной деятельности государства в этом направлении, и это вызывает, как уже отмечалось, тревогу и беспокойство во всем обществе. Главное состоит в том, будет ли уделяться государством в ближайшее, исторически обозримое время должное внимание этой социально-профессиональной общности.

С этой проблемой связаны и другие вопросы, которые пока редко ставятся в исследованиях и публикациях: является ли учительство активной в электоральном отношении общностью? насколько оно готово участвовать в протестных акциях: уличных демонстрациях, митингах, массовых (ненасильственных) действиях? будет ли оно участвовать в возможных конфликтах по поводу повышения пенсионного возраста?

Ответы на эти вопросы мы постараемся дать в процессе анализа результатов эмпирического исследования учительства.

---

### **3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Понимание специфики социально-профессиональной общности учительства с точки зрения социологии, так или иначе, связано с анализом особенностей его профессиональной деятельности. Суть социологического подхода к ней состоит в том, чтобы выяснить, какие социальные задачи и насколько успешно она (профессиональная деятельность школьного педагога) решает. Эти задачи могут быть сформулированы как достижения соответствия учительского труда потребностям общества на сегодняшнем этапе его развития.

Переход к обществу, основанному на знаниях и ключевых умениях субъектов деятельности, требует соответствующей квалификации учителей, которой реально значительная их часть сегодня не обладает. Смысл этой квалификации состоит в том, что учитель должен быть способен помочь учащимся приобрести знания и умения, которые реально востребованы обществом знания и рынком труда. Речь идет, таким образом, о новых компетенциях учителя, отличающихся от тех, что в свое время ему были даны академической системой подготовки в педагогических вузах

(колледжах). Нужен иной капитал знаний и умений учителя, чем имевшийся до сих пор. Понятно, что он, этот капитал, сталкивается с мощным сопротивлением имеющегося у педагога профессионального ресурса (так называемый эффект «прилипчивости» накопленных в прошлом знаний и умений). Но без преодоления этого сопротивления невозможно поднять профессиональные достижения педагога и соответствующий им его статус и престиж.

В опубликованном несколько лет назад докладе Всемирного банка, посвященном развитию среднего образования в мире, отмечается: «Смысл профессии учителя заключается в близости к учащимся, в заботе о них и в организации обучающегося сообщества, которое отзывается на потребности учеников» [Расширение возможностей, 2006. С. 103–104]. Отсюда следует необходимость выработки совершенно нового подхода к профессиональным знаниям учителя. Этот процесс связан с преодолением имеющей место односторонности взглядов на них.

С такой точки зрения отметим существование двух, по существу противоречащих друг другу, позиций в рассматриваемом вопросе. Согласно одной из них, профессиональные знания учителя – это по существу предметные знания (физики, биологии, истории, математики и т.д.). В соответствии с другой позицией к профессиональным относят педагогические знания, которые включают в себя знания об учащихся, об управлении работой в классе и школе и др. По мнению некоторых авторов, от педагогических знаний учителя успехи учащихся зависят гораздо больше, чем от знаний, связанных с содержанием предмета [Darling-Hammond, 2000].

Попытка преодолеть односторонность приведенных мнений привела к появлению еще одного – синтетического – вида профессионального знания учителя, которое получило название предметного педагогического знания. Это специфические и специализированные знания об обучающих и познавательных процессах, происходящих во время преподавания конкретного предмета. Специалисты считают, что предметные педагогические знания «дают учителю возможность понять, как он может помочь ученику разобраться в конкретной теме. В них входят специальные знания о том, как нужно организовать обсуждаемые темы, представить и адаптировать их к разнообразным интересам уча-

щихся, а затем обучить их». Проведенные исследования показали, что этот тип знаний самым непосредственным образом связан с успеваемостью учеников, и у него самый большой потенциал по отношению к профессиональному развитию учителя. «Предметные педагогические знания – это не только источник новой идентификации для профессии учителя; они способны улучшить результаты учащихся и обеспечить справедливость школьной системы» [Расширение возможностей, 2006. С. 104].

Необходимо подчеркнуть, что новое содержание профессиональной деятельности учителя связано с усилением прикладного аспекта того вида знания, которое транслируется им учащемуся. В этом смысле транслируемое знание, а мы называем его образовательным, оказывается тесно сопряженным с умениями и навыками.

Поставленная проблема – трактовки профессиональной деятельности учителя сквозь призму ее социологического анализа – тесно сопряжена с вопросом о соотношении в ней компетентностного и знаниевого подходов. В последнее время эта проблема все больше привлекает внимание отечественных социологов, более того, она приобрела достаточно дискуссионный характер. Суть дискуссии состоит в том, чтобы определить роль и место каждого из этих подходов в профессиональной деятельности учителя.

Прежде всего, приведем одно из определений компетентностного подхода (в литературе их достаточно много). В.М. Авдеев под ним понимает «совокупность общих положений, определяющих цели, содержание и логику образовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомленности, умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного продукта» [Авдеев, 2006. С. 239].

Хотелось бы обратить внимание, что, как следует из приведенного определения, компетентностный подход тесно связан с наличием осведомленности и смысловых ориентаций, являющихся важной стороной знаниевого подхода. Другими словами, в рассматриваемой трактовке предлагается осмысливать компетентностный подход как сочетание знаний и умений с возможностью их практического использования для получения какого-либо конкретного продукта.



В то же время в ряде недавних работ, посвященных рассмотрению социологических аспектов компетентного подхода, можно обнаружить его противопоставление знаниевому подходу [См., например: Прямикова, 2011]. Авторы, придерживающиеся такого противопоставления, полагают, что если цель образования – научить жить в динамичном, неустойчивом мире, то его результатом должны быть не знания, умения, навыки, а компетентность. Возникает вопрос: почему нужно противопоставлять эти подходы? Разве они противоречат друг другу? Разве компетентностный подход не включает в себя необходимость овладения знаниями, тем более что упомянутый выше автор монографии говорит о трех компетентностях индивида – социальной, образовательной, профессиональной, каждая из которых включает в себя определенный вид знания. Как эти компетентности могут быть сформированы вне знаний и умений? Почему нужно только отрицать старое как отслужившее свой век (знаниевый подход)? По нашему мнению, нужна иная позиция – поиска путей использования знаниевого подхода для развития компетентностного, но ни в коем случае не их противопоставления.

Критики знаниевого подхода полагают, что он является источником всех проблем системы образования, в которой все основные решения принимаются без учета мнения педагогов. То, что о самих учащихся никто даже не вспоминает, объявляется следствием знаниевой парадигмы, «которая в ее нынешнем состоянии стремится к наукообразию и соответственно рассматривает педагога, прежде всего обычного учителя, как простого исполнителя» [Там же. С. 65]. С таким суждением мы не можем согласиться.

Сама по себе парадигма, даже знаниевая, не стремится и не может стремиться ни к чему, даже к наукообразию, тем более, не может рассматривать педагога в качестве субъекта образования, стремящегося к наукообразию. Не в этом суть знаниевой парадигмы образования.

Получается так, что автор рассматриваемой концепции сначала «навязывает» читателю свое понимание этой парадигмы, а потом говорит о необходимости ее замены. К примеру, в уже цитированной работе утверждается: «... цель знаниевого подхода – задать ученикам определенную картину мира, а не исследовать существующую» [Там же. С. 33]. На самом деле с помощью

знаниевого подхода можно рассматривать и исследовать вместе с учащимися любую картину мира. Все зависит от учителя, его личности и деятельности, а не от парадигмы как таковой. Так что дело не столько в самом подходе, сколько в характере и способах его реализации.

И вопрос не в том, что, как полагает автор книги, учитель не производит знание, а лишь транслирует его. Производства знания от него нельзя требовать по определению, учитель – не ученый. Он имеет дело преимущественно с тем знанием, которое создано до него. Проблема в том, как его транслировать наиболее эффективно, полезно, интересно. Здесь и обнаруживается реальная функция учительского труда. Если педагог и создает какое-то знание, то оно имеет познавательный, методический, дидактический характер. Мы можем в этом смысле говорить об особом виде знания, создаваемым педагогом, – образовательном (термин «образовательное знание философии» принадлежит М. Шелеру).

Автор критикует практики школьного образования, которые по-прежнему базируются на старых предписаниях, на образовательной знаниевой парадигме, не проявляют должного интереса к теории компетентностного подхода. Но нужно задать вопрос: почему так происходит? Почему учителя не чувствуют потребности в нем? Предлагаемый нам ответ состоит в апелляции к сложившимся в системе отечественного образования консервативным нормам, предписаниям, требованиям, которые тормозят развитие педагогического творчества, превращают его в особый вид творческой деятельности по составлению бумаг, отчетов, планов и т.д. Но, думается нам, корни этого явления глубже и уходят как в потребности властных структур в определенном типе образования, так и в отсутствии требований реальной жизни к внедрению компетентностного подхода.

Социологический подход к профессиональной деятельности учителя предполагает выявление ее многофункциональной социальной направленности. Это и непосредственно обучающая, и воспитательная, и социокультурная, и организационная, и здоровьесберегающая, и интеграционная, и коммуникативная, и регулятивная и многие другие функции. Наличие столь многочисленных функций учительской деятельности свидетельствует о ее большой сложности и многоаспектности.

Есть и еще один, достаточно серьезный аргумент, говорящий о значительной сложности учительского труда. Дело в том, что он включает в себя многие виды деятельности и отношений с самыми разными социальными общностями, каждая из которых требует педагогического знания особенностей взаимодействия с ней и соответствующих умений и навыков. Одно дело – школьники, другие – их родители, третье – коллеги по работе, четвертое – руководители разных уровней, с которыми подчас приходится иметь дело, пятое – многочисленные организации, с которыми по необходимости приходится вступать в контакты ради осуществления тех или иных видов педагогической деятельности (например, воспитательного, экскурсионного, развлекательного, «шефского» и иного характера).

Даже из этого далеко не полного перечня социальных общностей и из определения предмета взаимодействия с ними становятся понятными большие сложности, которые ожидают, а подчас просто неожиданно подстерегают учителя в процессе его многообразной деятельности. С учетом сказанного в особом ракурсе раскрывается понятие компетентного подхода, который в социальном плане оказывается гораздо более широким и многообразным, чем в педагогическом. Речь идет о том, что учитель должен быть компетентным в целом ряде аспектов социальной деятельности, которые, в конечном счете, должны работать на эффективность педагогических усилий субъекта образования. Следовательно, компетентный подход, реализующийся непосредственно в процессе обучения, должен быть по необходимости усилен таким важным качеством учителя, как его компетентность в социальных взаимодействиях. В литературе это качество получило название социальной компетентности.

Завершая главу, мы хотели бы отметить еще раз, что она (как и первые две, ей предшествующие) носила преимущественно теоретико-социологический характер. Ее предназначение – методологическое обоснование конкретного анализа учительства как социально-профессиональной общности. Изложенный материал позволяет перейти к рассмотрению программы эмпирического социологического исследования учительства региона и его инструментария.

Переходя к заключительной главе работы, мы хотели бы отметить, что, поскольку в ней содержится программа исследования, неизбежными оказываются некоторые повторы отдельных методологических положений, содержащихся в первых главах работы (за что приносим свои извинения читателю). Однако такова особенность программы как жанра публикации. В этом – ее ограниченность, но в этом же – и привлекательная сторона как целостного раздела исследования.

**Глава 4.**  
**ОСОБЕННОСТИ ЭМПИРИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ**  
**И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ**  
**«УЧИТЕЛЬСТВО РЕГИОНА**  
**КАК СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ»**  
**(НА МАТЕРИАЛАХ ХМАО – ЮГРЫ)<sup>1</sup>**

---

**1. ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Актуальность проблемы.** Развитие социальной сферы, включая образование, оптимальное использование учительского потенциала являются одним из приоритетных направлений не только государственной политики РФ, отраженной в инициативе президента «Наша Новая Школа», но и региональной политики ХМАО – Югры. Для этого требуется теоретическая и практическая проработка ряда вопросов, связанных с состоянием в регионе учительства как социально-профессиональной общности, с нахождением болевых точек, мешающих использованию учительского потенциала и развитию образования в целом. Необходимость такой проработки обусловлена также тем, что без выявления условий и факторов, способствующих оптимизации деятельности учительства, совершенствованию его образа жизни, трудно представить реальную картину модернизации системы образования в регионе в целом. Именно от учительства – как

---

<sup>1</sup> Предпринятое социологическое исследование встраивается в приоритетное направление развития науки, технологий и техники в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре: «Развитие социальной сферы (образование, здравоохранение, культура)», и выполняется в рамках Государственного задания по НИР СурГПУ на 2012 год.

в регионе, так и во всей стране – во многом зависит долговременная, рассматриваемая не только с позиций сегодняшнего дня, но в масштабе определенной перспективы успешность проводимой модернизации. От педагога в школе в первую очередь зависит формирование креативного типа личности, по-настоящему мотивированного на получение знания, образования, на интерес к творчеству.

Любой специалист-исследователь начинает осваивать основы науки с учителем, педагогом, преподавателем, которые передают ему необходимые знания в его области, учат его основам исследовательской деятельности. Уровень сформированных у такого специалиста на начальном этапе компетенций в значительной степени зависит от квалификации тех педагогов, которые с ним работают. Другими словами, говоря о необходимости повышения качества образования в нашей стране вообще, необходимо в первую очередь обратить внимание на проблемы учительства региона, ибо именно оно в первую очередь реально оказывается ответственным за результаты образования современного подрастающего поколения.

Исследование посвящено изучению учительства региона как одной из основных социально-профессиональных групп, от которой во многом зависит судьба модернизации общества, его экономической, социальной и культурной сфер, а также развитие личности. При этом общепризнано, что создание информационного общества в нашей стране невозможно без участия в решении этой проблемы учительства. Этот известный факт подтверждается тем, что учительство – одна из наиболее массовых, статистически и общественно значимых социально-профессиональных общностей. Вместе с тем важно заметить, что рассматриваемая социально-профессиональная общность внутренне противоречива, она включает разные слои по уровню образования, по ценностным ориентациям, в том числе по ориентации на инновации и на успешную профессиональную деятельность. Одна из проблем учительства кроется в сложности его статусных характеристик, не соответствующих реальным условиям жизни и потребностям общества и личности. Открытым также остается вопрос, насколько успешно учительство влияет на профессиональные ориентации учеников и выпускников школ.

Если сконцентрировать суть всех претензий к учителям, в частности, и работникам образования, вообще, то становится очевидным, что виновниками сложившейся в российском образовании ситуации являются только они. В результате в обществе распространилась и закрепилась точка зрения, согласно которой – отдача от учительства не столь велика, как того ожидается и требуется.

Современные социологи делают достаточно жесткие выводы в отношении сложившейся ситуации. Так, Н.П. Салохин говорит, что современный учитель дезориентирован и унижен, но, несмотря на резкое снижение персонального социального статуса, он продолжает исполнять профессиональный долг. По его мнению, современная школа России восходит корнями к опыту многовекового гуманизма русского просвещения и советской педагогики. Информационное общество и научно-техническая революция, как таковые, во многом обязаны педагогическим технологиям и приемам обучения, сложившимся в недрах отечественной педагогической системы [Салохин].

Сферы профессионального труда, быта и отдыха учителей, по его мнению, подверглись серьезному ущемлению, что вызвало значительное снижение уровня и качества жизни, уменьшение возможности самообеспечения посредством выполнения профессионального труда, привело к формированию иных деятельностных и поведенческих мотивировок, возникновению иной системы оценки сущего и самооценки [Салохин].

Вместе с тем проблемы обеспечения постоянного повышения квалификации учительства, в котором оно нуждается и от которого во многом зависит эффективность его деятельности, решаются государством неэффективно. Социальное самочувствие учительства, от которого во многом зависит и ориентация учащихся на процессы, происходящие в регионе, изучено недостаточно. Крупномасштабных социологических исследований в ХМАО – Югре по этой проблеме специально не проводилось, если не считать работ по проблемам учителей и учащихся, а также проблемам модернизации педагогического образования, появившихся за последний год [Засыпкин, Зборовский, Шуклина, 2011; Засыпкин, 2010; Засыпкин, 2007а; Засыпкин, 2007б. С. 165–177; Новосадов, 2002]. Хотя справедливости ради надо заметить, что в социологии проблемы учительства исследованы и изучены достаточно подробно.

Анализ теоретической социологической литературы по проблемам образования показывает, что основное внимание социологов сосредоточено на социологических проблемах роли учителя, школьном образовании, проблемах взаимодействия учителя и ученика (Ю.А. Вишнеvский, Г.Е. Зборовский, Ф.Г. Зиятдинова, Д.Л. Константиновский, В.Я. Нечаев, А.М. Осипов, Л.Я. Рубина, В.С. Собкин, В.Т. Шапко, Е.А. Шуклина и др.). Характерно, что данная мысль подчеркивается самими социологами. Так, западные ученые Д.Л. Томпсон, Д. Пристли говорят о том, что внимание социологов сосредоточено в основном «... на школьном обучении и связанных с ним вопросах как на единственной части процесса образования, которая является и всеобщей, и обязательной» [Томпсон, Пристли, 1998. С. 219]. Тем не менее, они же подчеркивают важность изучения образования как основного транслятора культурных и общественных ценностей. В частности, они отмечают, что образование «... занимается передачей идей и ценностей и воспроизводством определенных видов общественных отношений среди взрослых учащихся» [Томпсон, Пристли, 1998. С. 219].

В социологии существуют различные подходы к определению учительства. И.П. Сафронов в своем исследовании предлагает рассматривать учителя как социокультурный феномен [Сафронов, 2001]. Он называет его таким взаимодействующим с другими людьми человеком, который не только приобрел субъективный смысл какого-либо символического универсума, но и помогает конструировать этот смысл другим людям, вступающим с ним в актуальное или потенциальное социальное взаимодействие. Другими словами, учитель, по словам И.П. Сафронова, – это субъект ориентаций в жизненном мире и мире культурных ценностей, концепт многоуровневой социальной реальности.

Он предлагает три уровня социально-философского анализа феномена учителя:

1. Макро – уровень. На этом уровне предлагается рассматривать Учителя как надындивидуальную системную целостность, вбирающую в себя природные, национальные, культурные, религиозные и другие детерминанты.
2. Мезо – уровень. На данном уровне автор рассматривает учителя как ключевой смыслообразующий элемент духовной коммуникации «Учитель – Ученик», проявляющейся в разных



социокультурных условиях и формах человеческой деятельности – религии, науке, философии и пр.

3. Микро – уровень. На этом уровне учительский феномен рассматривается в ближайшем окружении человека и в таких социальных институтах как семья, школа, вуз и пр. [Сафронов, 2001. С. 6].

Учитель и ученик, его мнению, – это два социокультурных персонажа, которые выступают как различные стороны самоосуществления человека в социальной жизни и мире культуры, посредством которых не только транслируется сама культура, но и происходит самореализация индивидуальностей: принятие культурного опыта в результате его личного освоения (ученик) и утверждение значимости этого опыта путем демонстрации и передачи его другим людям [Сафронов, 2001. С. 7].

Противоречие между возрастанием роли школы в обществе и происходящим на фоне монетаристских реформ снижением качества жизни педагогов и уровня обеспечения образовательной системы в целом требует немедленного разрешения. Как писал П.А. Сорокин, «... роль, которую выполняет школа, становится все более значимой, ведь по сути дела она взяла на себя функции, ранее выполняемые церковью, семьей и некоторыми другими институтами. Все возрастающая значимость школы открывает возможность либо приносить большую общественную пользу – в случае хорошей организации, либо, в противном случае, огромный вред» [Сорокин, 1992. С. 307].

Исследование Н.П. Салохина показывает, что учителя – это не только профессиональная группа высокообразованных людей, чей социальный статус в постсоветской России не соответствует реальной роли, выполняемой в обществе. Учителя – активная социальная общность, полагающая смысл своего труда, а нередко и жизни в том, чтобы нести в народ просвещение, образование и культуру. Падение престижа школы и снижение возможностей педагогического труда в достаточном самообеспечении условий развития личности определенным образом тормозит утверждение в русском обществе основ культуры экранного типа [Салохин].

Необходимость перемен в современном образовании очевидна. Однако отношение к реформам в учительской среде далеко не однозначно. В уже упомянутом нами исследовании

Н.П. Салохина выделяют три группы педагогов по их отношению к реформам: оптимист, скептик, противник реформ.

Оптимист – это либо молодой учитель, не обладающий достаточным педагогическим и социальным опытом, либо преподаватель «национальной» школы, либо представитель администрации.

Скептик – это педагог, проработавший в школе 10 лет и более, преподающий социально-гуманитарные, естественнонаучные или физико-математические дисциплины, имеющий семью, детей и активно участвующий в садово-огородных занятиях.

Противник реформ – это, как правило, учитель, чье профессиональное становление проходило в советское время, имеющий высокий квалификационный уровень, преподающий социально-гуманитарные дисциплины или в начальной школе, не удовлетворенный личной жизнью и сложившейся на работе обстановкой. В этой группе до четверти респондентов составляют представители школьных администраций [Салохин].

Такие исследования имеют большую ценность, так как учитель – это центральная фигура общественных преобразований, от его образа, социальной позиции, ценностно-целевых установок зависят результаты профессиональной деятельности.

Под учительством в предпринятом нами социологическом исследовании понимается социально-профессиональная общность людей, обладающих высшим или средним профессиональным (в основном педагогическим) образованием и осуществляющих деятельность по обучению, воспитанию, развитию, социализации, профессиональной ориентации школьников. Учительский труд выступает как разновидность преимущественно умственного, квалифицированного сложного труда, требующего постоянной работы над собой, совершенствования общенаучной и культурной подготовки. Являясь не только сложным, но и в известной степени ненормированным, такой труд накладывает печать на весь образ жизни социально-профессиональной общности учительства.

Актуальность исследования и его новизна заключается в том, что в теоретическом плане учительство впервые в отечественной социологической литературе рассматривается как социально-профессиональная общность на основе целого ряда общностно-

образующих признаков как объективного, так и субъективного характера. Они позволяют выделить статусные, стратификационные, ресурсные и иные характеристики учительства, которые дают возможность по-новому интерпретировать его социальные роли, новые возможности и перспективы, открывающиеся в информационном обществе. Заложенные в программу эмпирического исследования учительства региона характеристики позволяют получить такие результаты, которые приобретают практический интерес и управленческое значение в сфере образования, дают возможность выйти на иные трактовки его модернизации. Эти результаты могут быть включены в ткань социального развития региона в новых, более сложных условиях его функционирования.

Различные проблемы функционирования социально-профессиональных общностей учителей неоднократно рассматривались в отечественной и зарубежной социологии образования (работы С.И. Григорьева, В.И. Жукова, А.С. Запесоцкого, Г.Е. Зборовского, Ф.Г. Зиятдиновой, Д.Л. Константиновского, Н.А. Матвеевой, В.Я. Нечаева, А.А. Овсянникова, А.М. Осипова, Л.Я. Рубиной, М.Н. Руткевича, В.С. Собкина, Н.Д. Сорокиной, В.Н. Турченко, Ф.Р. Филиппова, В.Т. Харчевой, Ф.Э. Шереги, Е.А. Шуклиной, Ч. Бидуэлла, У. Бруковера, П. Бурдые, Дж. Бэллэнтайн, Дж. Дженсена, Дж. Коулмена, Р. и А. Парелиус, К. Перселла, К. Причард, П. Робинсона, Б. Саймона, У. Сьюэлл, Д. Фитермана, Н. Фридкин и др.).

Общностный подход, положенный в основу данного исследования, позволит выявить оценочные характеристики специфики и содержания профессиональной деятельности учительства в современной школе. Мы основываемся на положениях теории социальных общностей, согласно которой социально-профессиональная общность учительства включает в себя лиц, обладающих высшим или средним профессиональным (в основном педагогическим) образованием и осуществляющих деятельность по обучению, воспитанию и развитию школьников. В этом смысле учительский труд выступает как разновидность преимущественно умственного, квалифицированного, сложного труда, требующего постоянной работы учителей над собой, совершенствования своей общенаучной и культурной подготовки. Являясь не только

сложным, но и в известной степени ненормированным, такой труд накладывает печать на весь образ жизни социальной общности учительства [Зборовский, 2009].

В общественном сознании учительский труд ассоциируется с большой продолжительностью рабочего времени, включая общение с детьми и родителями, проверку тетрадей, подготовку к урокам, внеклассную работу; как следствие – незначительный объем свободного времени, длительный летний отпуск, низкая заработная плата, слабая обеспеченность социальными благами, трудные материально-бытовые условия жизни, зачастую крайняя бедность. «Совершенно прав известный педагог Шалва Амонашвили, когда утверждает: «Ребенок будет всегда страдать от бедного учителя. Бедный учитель несчастен, нерадостен. И такому учителю очень трудно вести педагогический поиск. Дело не только в зарплате, и фанатики могут вести работу без всякой зарплаты, но ведь учитель должен быть гордым. Только тогда и школа станет гордой». Оценивая в целом положение учительства в обществе, можно коротко определить его так: эта социально-профессиональная общность находится в объективной ситуации и роли социального аутсайдера» [Зборовский, 2009. С. 278].

Учительство, как и любая массовая социально-профессиональная общность, может быть определенным образом типизировано. Нами была предложена типология учительства, отвечающая задачам анализа именно профессиональной общности и связанная, следовательно, с характером и содержанием учительского труда. Если дифференцировать общность учителей школы по признаку ориентации на характер и содержание профессиональной деятельности, то можно выделить следующие их типы, выступающие своеобразными структурами общности в целом [Зборовский, 2009. С. 279].

1. Профессиональная общность педагогов-новаторов, задающих тон развитию отечественной школы. Они являются создателями авторских методик (некоторые из них уже хорошо известны, другие только начинают распространяться), под их руководством формируются авторские школы. Как правило, в педагогическом отношении их разработки высоко результативны и эффективны. Будущее школы принадлежит, несомненно, этим мастерам своего дела.

2. Профессиональная общность педагогов среднего уровня, хорошо ориентирующихся в современной картине жизни, динамично и адекватно реагирующих на глубокие изменения в сфере образования, методично отрабатывающих свои курсы и углубляющих содержание собственных знаний постоянным привнесением нового. Эта общность педагогов отличается четкой организацией своей деятельности, профессиональной мобильностью, готовностью к познанию нового в каждый данный момент времени. Можно сказать, что профессиональная деятельность именно этой части педагогов составляет и определяет содержание школы сегодня.

3. Профессиональная общность педагогов, находящихся на перепутье, неуверенных в своих силах. Они либо нуждаются в помощи извне для перестройки своей профессиональной деятельности, либо им требуется осознание новых целей образования «изнутри» (нужна активная работа самосознания). Часть из них вполне способна развить профессиональные качества педагога, отвечающие современным требованиям общества.

4. Общность педагогов (мы бы назвали ее «непрофессиональной», поскольку она не отражает адекватно в своей деятельности современных требований к профессии учителя), неспособных к изменению своей деятельности в соответствии с новым социальным заказом, то есть полностью не отвечающих потребностям общества в развитии школы и системы образования в целом. Оптимальным для общества был бы их уход из этой системы.

Пропорции указанных выше профессиональных общностей (типов) учителей не поддаются точной количественной оценке. Ясно одно: педагогов, относящихся к первому типу, явное меньшинство. Что касается других типов, то нужны строгие критерии и их выработка. И дело это не столько социологии, сколько педагогики и психологии. По нашему мнению, в различных школах соотношение указанных общностей неодинаково. Но именно превалярованием той или иной среди них определяется общий климат школьной жизни, престиж того или иного образовательного учреждения, его популярность среди населения. Чем заметнее доминанта первых двух типов общностей школьных учителей, тем значительнее успехи школы и ее учеников [Зборовский, 2009. С. 280].

Нам представляется, что создание новых типов учебных заведений (профильных школ, гимназий, лицеев и др., в том числе альтернативных, негосударственных) связано в большой степени с наличием «критической массы» педагогов, относящихся к первым двум типам профессиональных общностей учителей.

Заявленные критерии эффективны, с нашей точки зрения, для проведения сравнительных региональных социологических исследований с целью выявления общих и специфических тенденций. В этом смысле актуальны результаты социологических исследований, проведенных в г. Екатеринбурге и Свердловской области, в ходе которых подтверждается справедливость суждения о наличии различных типов профессиональных общностей учителей в школах. Первые два типа появляются только тогда, когда начинается осознание учителями общих целей изменения системы образования и, прежде всего, собственного учебного заведения.

Обратимся к некоторым общим статистическим характеристикам по учительству в ХМАО – Югре. По состоянию на 1 февраля 2012 года в общеобразовательных учреждениях округа насчитывалось 15306 педагогических работников, из которых 12594 – учителя школ. Статистика по территориям представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Сводная таблица**

Территория	Количество	
	Педагогические работники	Учителя
Сургут	2780	2096
Сургутский район	1331	1021
Белоярский район	362	273
Березовский район	431	325
Когалым	620	469
Кондинский район	542	404
Лангепас	320	301
Мегион	654	506
Нефтеюганск	853	694
Нефтеюганский район	453	374
Радужный	401	339

Территория	Количество	
	Педагогические работники	Учителя
Советский район	524	411
Урай	360	295
Ханты-Мансийск	615	514
Ханты-Мансийский район	410	355
Югорск	470	308
Городской округ город Югорск	-	517
Нижневартовский район	552	441
Нижневартовск	1951	1587
Нягань	532	426
Октябрьский район	593	487
Покачи	161	126
Пыть-ях	391	325

Учитывая, что ХМАО – Югра поделен на три образовательных округа: западный, центральный, восточный. Общее количество педагогических работников и учителей по округам представлено в таблицах 2–4.

Таблица 2

### Западный образовательный округ ХМАО – Югры

Территория	Педагогические работники	Учителя
Березовский район	431	325
Советский район	524	411
Югорск	470	308
Городской округ город Югорск	-	517
Белоярский район	362	273
Нягань	532	426
Октябрьский район	593	487
Ханты-Мансийск	615	514
Ханты-Мансийский район	410	355
Урай	360	295
Кондинский район	542	404
<b>Итого</b>	<b>4839</b>	<b>4315</b>

Таблица 3

## Центральный образовательный округ

Территория	Педагогические работники	Учителя
Сургут	2780	2096
Сургутский район	1331	1021
Нефтеюганск	853	694
Пыть-ях	391	325
Когалым	620	469
Нефтеюганский район	453	374
<b>Итого</b>	<b>6428</b>	<b>4979</b>

Таблица 4

## Восточный образовательный округ

Территория	Педагогические работники	Учителя
Лангепас	320	301
Мегион	654	506
Нижневартовский район	552	441
Нижневартовск	1951	1587
Покачи	161	126
Радужный	401	339
<b>Итого</b>	<b>4039</b>	<b>3300</b>

Приведенные данные, а также наличие целого ряда проблем у современного учительства обусловили выбранный нами подход к моделированию программы исследования.

**Объект исследования:** работники сферы образования ХМАО – Югры: учителя общеобразовательных школ, руководители образовательных учреждений, работники муниципальных органов управления образования и Департамента образования и молодежной политики ХМАО – Югры.

**Предмет исследования:** социальный портрет социально-профессиональной общности учителей ХМАО – Югры.

**Цель исследования:** общая характеристика учительства как вида региональной социально-профессиональной общности, выявление ее социально-демографических, ценностно-нормативных, потребностно-мотивационных общепризнаковых параметров.



### **Задачи исследования:**

1. Анализ социально-демографических характеристик учительства как социально-профессиональной общности.
2. Выявление отношения учителей к профессии: оценка значимости труда учителя в обществе; удовлетворенность профессиональным выбором; мотивы выбора профессии; оценка критериев значимости профессии учителя; динамика отношения к профессии учителя за последнее время; удовлетворенность профессиональной деятельностью; потребность в профессиональном росте.
3. Характеристика отношения учителей региона к организационным, социально-экономическим, социально – психологическим условиям труда.
4. Анализ самооценок учительством уровня профессиональной и общекультурной подготовки, отношения к условиям профессионального роста.
5. Изучение образа жизни учительства региона ХМАО – Югры через оценку условий и уровня жизни учителей, их ценностные ориентации, основные формы и виды деятельности.
6. Выявление отношения педагогов к современным тенденциям и перспективам развития школьного образования, модернизационным и инновационным процессам в нем.
7. Изучение особенностей социального самочувствия учителей региона.
8. Анализ форм проведения свободного времени учителей, их культурных, медийных предпочтений, практики использования медиа в профессиональной и вне профессиональной деятельности.
9. Выявление типологии учительства региона.

В ходе социологического исследования целесообразно уточнение таких понятий как социальная общность, социально-профессиональная общность, учительство, теоретическое осмысление признаков, по которым они отличаются, выявление основных типов социальных общностей, и их классификация. Исследование основывается на авторском определении учительства как социально-профессиональной общности, под которым понимается взаимосвязь людей, профессионально занятых однородным (относящимся к данной профессии) трудом, обладающих необхо-

димыми ресурсами для его осуществления, являющихся самостоятельным субъектом социального действия и характеризующихся относительным единством, сходством их профессиональных целей, задач, интересов.

На основании официальных и статистических и авторских (а также иных) социологических данных важным является рассмотрение гендерной, возрастной, образовательной, квалификационной, семейно-бытовой, пространственно-территориальной характеристик российского учительства и учительства региона. Разработанный комплекс показателей позволяет выявить типы и виды учительства как социально-профессиональной общности по таким основаниям, как ценностные ориентации, отношение к инновациям, к профессиональной деятельности.

Фиксируя сложности и противоречия в социальном положении и профессиональной деятельности учительства, авторы исследования берут в расчет гендерное неравенство внутри самой общности, где наблюдается явное превалирование женщин, в то время как школы испытывают потребность в мужской части педагогического корпуса.

Сложности, возникающие в этой социально-профессиональной общности, обусловлены также практически ненормированной величиной рабочей недели, ненормированным рабочим днем, необходимостью уделять значительные объемы времени воспитательной работе и повышению квалификации, а также тем, что неотъемлемой частью учительского труда является «бумажная работа», которая в последнее время все чаще вызывает раздражение, непонимание её необходимости. По мнению учителей, она отвлекает от основной деятельности, забирает большое количество времени, которое могло быть потрачено на саморазвитие, семью, детей и т.д.

Одна из важных проблем – быстрое старение учительства и замена преподавателей старшего поколения учительской молодежью – также требует своего изучения в том плане, насколько этот процесс замещения проходит эффективно. Дело в том, что доминирование старшего поколения учителей в школах не способствует развитию школы, и поэтому требуется серьезное омоложение учительского корпуса. Успешное решение этой проблемы зависит от позиции руководства школ и органов управления образованием. Судьба молодых учителей – также особая тема для социологического изучения.

В структуре учительства значительная часть людей характеризуется сложным семейно-бытовым статусом. Многие из них – матери-одиночки. При этом экономическое положение учительства оставляет желать много лучшего.

В основе авторской трактовки понятия образа жизни учительства – рассматриваемые в единстве условия и уровень его жизни, ценностные ориентации и основные формы и виды деятельности учителей. Взаимосвязь отдельных элементов образа жизни учительства региона может быть раскрыта на основании объективных экономических и статистических данных по ХМАО – Югре.

Кроме того, в исследовании выявляется и субъективная оценка педагогами многих сторон их повседневного способа деятельности. Речь идет о потребностях, интересах, ценностных ориентациях, жизненных планах, использовании рабочего и вне рабочего времени, социальном самочувствии, социальном здоровье и многом другом. Мнения и оценки учителями своего образа жизни – важная составная часть научных представлений об этой социально-профессиональной общности региона, которые могут быть получены в ходе авторских социологических исследований.

В данном исследовании целесообразно применение методической стратегии, сочетающей как качественные, так и количественные подходы к изучению проблемы, использование комплекса различных методов сбора социологической информации, как жестких (формализованных), так и мягких (неформализованных). Среди первых – массовый опрос учителей методом анкетирования. Среди вторых – фокус – группы с учителями, а также проведение экспертных опросов с представителями Департамента образования и молодежной политики и Департамента социального развития Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

## **2. Инструментарий исследования**

Предлагаемый в исследовании инструментарий представляет собой сочетание качественных и количественных методов сбора информации.

Представим инструмент массового опроса учителей, реализуемого методом анкетирования.

### **АНКЕТА УЧИТЕЛЯ**

*Уважаемые коллеги!*

*Мы проводим исследование,  
посвященное изучению социального самочувствия учителей  
ХМАО – Югры.*

*Просим Вас принять участие в исследовании.  
Анкета анонимная. Полученные результаты будут использованы  
только в обобщенном виде для улучшения условий труда  
и жизни учителей региона*

### **Правила заполнения анкеты**

Внимательно прочтите вопрос и предложенные варианты ответов.

Выберите и обведите кружком цифру того варианта, который более всего соответствует Вашему мнению.

Если ни один из предложенных вариантов Вас не устраивает, напишите свой ответ в специально оставленном месте.

**СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!**

**Сургут, 2012**

**1. С каким настроением Вы, как правило, идете на работу?**  
(отметьте галочкой)



**2. Удовлетворены ли Вы в целом избранной профессией?**

1. Полностью удовлетворен
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет, не удовлетворен
5. Затрудняюсь ответить

**3. Как Вы оцениваете свою профессию по сравнению с другими?**

1. Она намного лучше других
2. Такая же, как и другие профессии
3. Моя профессия хуже многих
4. Затрудняюсь ответить

(отметить в каждой строке)

<b>4–5. Оценка значимости педагогического труда</b>	Очень высоко	Скорее высоко	Скорее низко	Очень низко	Затрудняюсь ответить
Как Вы оцениваете общественное значение труда учителя?	1	2	3	4	5
Как, по Вашему мнению, общество оценивает профессию учителя?	1	2	3	4	5

**6. Что побуждает Вас работать в этой профессии?**

(можно выбрать не более 5-ти вариантов ответа)

1. Интерес к профессии
2. Соответствие профессии призванию
3. Творческое содержание работы, возможность проявить способности, индивидуальность, самостоятельность
4. Возможность принести пользу людям
5. Любовь к детям, желание их учить и воспитывать
6. Любовь, признательность учеников и их родителей

7. Профессиональное общение с коллегами
  8. Семейные традиции
  9. Социальный престиж профессии
  10. Уровень заработной платы
  11. Перспективы служебного роста
  12. Перспективы профессионального роста
  13. Хорошие условия труда
  14. Привычка
  15. Не умею делать ничего другого
  16. Другое (напишите) \_\_\_\_\_
- 

**7. Изменилось ли отношение к профессии педагога за последнее время (пять лет)?**

1. Осталось прежним
2. Улучшилось
3. Ухудшилось
4. Затрудняюсь ответить

**8. Как Вы считаете, каково назначение профессии учителя?**

*(можно выбрать не более 5-ти вариантов ответа)*

1. Дать максимум знаний и навыков, необходимых для жизни в современном обществе
  2. Подготовить к выбору и освоению профессии
  3. Научить общаться, сопереживать
  4. Помочь учащимся раскрыть, развить свои способности
  5. Сформировать потребность в самообразовании
  6. Научить воспринимать ценности культуры
  7. Сформировать качества делового человека
  8. Формировать самостоятельность, инициативу, критическое мышление
  9. Воспитывать уважение, терпимость к чужому мнению
  10. Ориентировать на знание и уважение законов
  11. Развивать гражданские качества
  12. Подготовить к обучению в вузе, колледже
  13. Научить вести здоровый образ жизни
  14. Подготовить к семейной жизни, воспитанию детей
  15. Другое (напишите) \_\_\_\_\_
- 

16. Затрудняюсь ответить

**9. Каковы, по Вашему мнению, перспективы развития Вашего ОУ в будущем?**

1. Позитивные
2. Скорее позитивные
3. Скорее негативные
4. Негативные
5. Затрудняюсь ответить

**10. Каковы перспективы развития школьного образования в целом?**

1. Позитивные
2. Скорее позитивные
3. Скорее негативные
4. Негативные
5. Затрудняюсь ответить

**11-15. Какие изменения, по Вашему мнению, нужны сегодня в школьном образовании?**

*(отметить в каждом столбце)*

<b>Изменения</b>	<b>Вашего региона</b>	<b>Города</b>	<b>Вашей школы</b>
Крупные качественные изменения системы в целом	1	1	1
Значительные, но не радикальные	2	2	2
Небольшая модернизация отдельных компонентов	3	3	3
Нужны небольшие улучшения, но система в целом модернизации не требует	4	4	4
Затрудняюсь ответить	5	5	5

**16–17. Каковы, по Вашему мнению, основные задачи модернизации школьного образования и насколько они реализованы?**

*(отметить в каждом столбце)*

<b>Направления деятельности (можно выбрать не более 5-ти вариантов ответа)</b>	<b>Наиболее актуальные задачи</b>	<b>Направления, в которых достигнуты результаты</b>
Достижение нового современного качества образования	1	1
Обеспечение доступности качественного образования для населения	2	2

<b>Направления деятельности</b> <i>(можно выбрать не более 5-ти вариантов ответа)</i>	<b>Наиболее актуальные задачи</b>	<b>Направления, в которых достигнуты результаты</b>
Повышение учебной мотивации, образовательной активности, творческой самореализации учащихся	3	3
Поддержка талантливых учащихся	4	4
Развитие дополнительного образования	5	5
Здоровьесберегающая ориентация образования	6	6
Повышение профессиональной компетентности учителей	7	7
Рост инновационной активности учителей	8	8
Укрепление материально-технической базы образовательных учреждений	9	9
Информатизация образования, улучшение информационного обеспечения ОУ	10	10
Улучшение условий труда, повышение зарплаты	11	11
Оптимизация управленческой деятельности в сфере образования	12	12
Рост престижа школы и учительской профессии	13	13
Демократизация образования, развитие школьного самоуправления, активизация участия в жизни школы учащихся, родителей, учителей.	14	14
Создание условий для привлечения в школу внебюджетных ресурсов	15	15
Формирование психологически комфортной среды для учащихся и педагогов	16	16
Развитие дистанционного обучения, особенно в условиях Севера (активировки и др.)	17	17



**18. Охарактеризуйте свое отношение к инновациям в образовании.**

1. Считаю себя лидером в использовании инноваций
2. Достаточно активно использую инновации
3. Ситуативно использую отдельные инновации
4. Осторожно отношусь к инновациям, предпочитаю традиционно сложившиеся формы педагогической деятельности
5. Не могу ответить определенно

**19. Оцените, пожалуйста, уровень своей профессиональной подготовки.**

1. Очень высокий
2. Высокий
3. Средний
4. Низкий
5. Очень низкий
6. Затрудняюсь ответить

**20–24. Соответствует ли он, с Вашей точки зрения, ...**

*(отметьте в каждой строке)*

	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет	Затрудняюсь ответить
Требованиям администрации	1	2	3	4	5
Запросам учащихся	1	2	3	4	5
Запросам их родителей	1	2	3	4	5
Принятым в профессиональном сообществе нормам	1	2	3	4	5
Уровню развития современного знания и практики	1	2	3	4	5

**25–39. Удовлетворены ли Вы следующими сторонами Вашей профессиональной деятельности?**

*(выберите по одному ответу в каждой строке)*

	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет	Затрудняюсь ответить
Учебно-методической обеспеченностью предметов (образовательной деятельности школьника в целом)	1	2	3	4	5
Техническим оснащением образовательной деятельности школьника	1	2	3	4	5
Материальной базой ОУ в целом	1	2	3	4	5
Возможностями для внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий	1	2	3	4	5
Организацией рабочего места	1	2	3	4	5
Формами отчетности, количеством отчетных документов	1	2	3	4	5
Социально-психологическим климатом в учебном заведении в целом	1	2	3	4	5
Отношениями с учащимися	1	2	3	4	5
Отношениями с родителями	1	2	3	4	5
Отношениями с администрацией школы	1	2	3	4	5
Уровнем нагрузки и ее распределением	1	2	3	4	5
Уровнем заработной платы	1	2	3	4	5
Формой распределения заработной платы	1	2	3	4	5
Графиком работы	1	2	3	4	5
Предоставляемыми социальными льготами	1	2	3	4	5

**40-41. Считаете ли Вы, что в школе созданы условия для эффективной ...**

**педагогической  
деятельности учителя**

**образовательной  
деятельности учащихся**

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

**42. Удовлетворены ли Вы собственной компьютерной грамотностью?**

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

**43. Насколько часто Вы используете современные технические средства (видеопроектор, видеомagniтофон, компьютер, интерактивная доска и др.)?**

1. Всегда (почти на каждом уроке)
2. Часто (не менее 2–3-х раз в неделю)
3. Редко (не чаще 2–3-х раз в месяц)
4. Почти никогда (не чаще чем раз в полугодие)
5. Никогда (в кабинете нет такой возможности)

**44. Каким формам повышения квалификации своих профессиональных знаний и умений Вы отдаете предпочтение?**

*(можно выбрать несколько вариантов ответов)*

1. Самообразованию
  2. Конференциям, теоретическим семинарам
  3. Семинарам-практикумам, мастер-классам
  4. Индивидуальной помощи со стороны методической службы школы
  5. Творческим группам учителей по психолого-педагогическим проблемам
  6. Методическим объединениям
  7. Курсам повышения квалификации
  8. Дистанционному обучению
  9. Другое (напишите) \_\_\_\_\_
-

- 45. Легко ли складываются Ваши отношения с коллегами?**
1. Очень легко
  2. В общем, легко
  3. Ни да, ни нет
  4. Чаще всего непросто
  5. Очень трудно
- 46. Считаете ли Вы, что администрация школы адекватно оценивает Вашу работу?**
1. Да, всегда
  2. Не всегда
  3. Почти никогда
  4. Никогда
- 47. Согласны ли Вы с утверждением, что в Вашей школе создан благоприятный микроклимат, способствующий творческой деятельности каждого учителя.**
1. Полностью согласен
  2. Скорее согласен, чем нет
  3. Трудно сказать, и да, и нет
  4. Скорее не согласен
  5. Не согласен
- 48. Если бы была возможность, Вы бы сменили место работы?**
1. Да
  2. Нет (переходите к вопросу 50)
  3. Затрудняюсь ответить (переходите к вопросу 50)
- 49. Где Вы хотели бы работать?**
1. В системе образования, но в другом учебном заведении
  2. В другой сфере деятельности, не связанной с педагогической работой
  3. Затрудняюсь ответить
- 50. Что, по Вашему мнению, в первую очередь могла бы сделать администрация школы, чтобы повысить мотивацию и удовлетворенность учителя своей работой?**  
*(можно выбрать не более 5-х вариантов ответа)*
1. Организовать в школе службу психологической помощи и разгрузки учителей
  2. Предоставить учителю больше свободы в выборе форм, методов работы, возможности экспериментирования

3. Предоставить учителю больше прав в принятии управленческих решений, касающихся общешкольных проблем
  4. Обеспечить более комфортные условия труда (мат.-техн. обеспечение, условия для отдыха, питания и пр.) и справедливое распределение надбавок к заработной плате
  5. Развивать систему платных образовательных услуг на базе школы
  6. Активно содействовать участию учителей в конкурсах, грантах, инновационных, международных проектах, научно-исследовательской работе
  7. Организовать систему самообразования учителей на базе школы
  8. Больше заботиться о морально-психологическом климате в педагогическом коллективе
  9. “Быть ближе к учителю”: интересоваться проблемами конкретного учителя и хотя бы морально поощрять любой успех
  10. Больше заботиться об имидже школы, ее престиже в глазах общественности, (родителей) и органов управления образованием
  11. Другое (напишите) \_\_\_\_\_
- 

**51. В современных российских школах большинство учителей – женщины. На Ваш взгляд, почему в школах работает мало учителей – мужчин?**

*(можно выбрать несколько вариантов ответа)*

1. Женщины от природы наиболее склонны к работе с детьми
  2. Так сложилось исторически
  3. Мужчина должен обеспечивать семью, а в школе низкая зарплата
  4. В обществе считают, что учитель – это не мужская профессия
  5. Затрудняюсь ответить
  6. Напишите свой вариант \_\_\_\_\_
- 

**52. Вызывает ли у Вас тревогу феминизация школьного образования?**

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

**53–58. Какие средства массовой информации Вы предпочитаете?**

1. Федеральные ТВ каналы. Какие? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Региональные и местные ТВ каналы. Какие? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Федеральные радиоканалы. Какие? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Региональные и местные радиоканалы. Какие? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Федеральные печатные СМИ. Какие? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Региональные и местные печатные СМИ. Какие? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**59. Насколько, по Вашему мнению, объективно представлен образ современного учителя школы в средствах массовой информации, кино?**

1. Полностью отражает реальный образ
2. Частично отражает реальный образ
3. Частично противоречит реальному образу
4. Полностью противоречит реальному образу
5. Затрудняюсь ответить

**60. Какие СМИ являются для Вас основным источником получения информации в Вашей профессиональной деятельности?**

1. Печатные издания (профессиональные журналы)
2. Электронные издания (учебные сайты, форумы)
3. Телевидение (ток-шоу, учебные и познавательные программы)
4. Радио (интервью, учебные и познавательные программы)
5. Другое \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Использую все вышеперечисленное

**61. Назовите ведущие, на Ваш взгляд, печатные издания профессиональной направленности (в области педагогики, методики преподавания), которые используются Вами в профессиональной деятельности?**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

**62. В каких профессиональных сообществах Вы состоите (принимаете участие)?**

1. Состою в профессиональных ассоциациях
2. Участвую в Интернет-форумах
3. Участвую в методических объединениях
4. Публикуюсь на образовательных порталах
5. Другое \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Не состою (не участвую)

**63. Являетесь ли Вы пользователем социальных сетей?**

1. Я – активный пользователь
2. Я – создатель и ведущий группы
3. Я – участник групп (-ы)
4. Я – владелец собственной страницы в Интернет, и использую её в профессиональной деятельности
5. Я не являюсь пользователем социальных сетей
6. Другое \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**64. Участвуете ли Вы в профессиональных Интернет-конференциях?**

1. Да, участвую постоянно при получении анонса
2. Участвую регулярно только в традиционных и повторяющихся мероприятиях
3. Участвую по мере необходимости
4. Не участвую, т.к. не вижу в этом необходимости
5. Не участвую, т.к. не обладаю соответствующими умениями
6. Другое \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**65. Назовите, с Вашей точки зрения, актуальную для учительства тему (проблему), которая могла бы лечь в основу создания телевизионной программы, ток-шоу, газетной публикации.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**66. Какое (-ие) из средств массовой информации Вы считаете наиболее приемлемым (-и) для обсуждения этой проблемы?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**67. Поясните причину выбора средства массовой информации. Я считаю, что данное средство массовой информации**

1. Наиболее современно
  2. Наиболее доступно
  3. Наиболее востребовано
  4. Наиболее востребовано в учительской среде
  5. Представляет события объективно
  6. Другое \_\_\_\_\_
- 

**68. Какие процессы в обществе вызывают у Вас беспокойство?**

*(выберите не более 5-ти вариантов ответа)*

1. Ухудшение ситуации в образовании
  2. Ненадлежащее финансирование образования со стороны государства
  3. Бюрократическая система управления образованием
  4. Отсутствие механизма действенной социальной помощи населению
  5. Рост социального расслоения
  6. Экономическая нестабильность
  7. Коррупционированность в органах власти и управления
  8. Безразличие государственных чиновников к судьбам людей
  9. Преступность, угроза безопасности жизни
  10. Бездействие полиции, отсутствие доверия к ней
  11. Отсутствие доверия к органам суда и прокуратуры
  12. Незрелость сферы культуры и досуга
  13. Рост миграции
  14. Межнациональные конфликты
  15. Наркомания, алкоголизм
  16. Безработица, ограниченные возможности трудоустройства
  17. Политическая нестабильность
  18. Ущемление демократических прав и свобод граждан
  19. Другое \_\_\_\_\_
- 

**69. Сталкивались ли Вы в практике профессиональной деятельности с обучением детей мигрантов?**

1. Да
2. Нет (переходите к вопросу 73)



**70. Каковы основные проблемы детей мигрантов в школе?**

*(можно выбрать несколько вариантов ответа)*

1. Низкий уровень владения русским языком
  2. Несоответствие уровня знаний ребенка требованиям российской школы
  3. Педагогическая запущенность
  4. Проблемы дисциплины
  5. Проблемы адаптации в коллективе
  6. Другое \_\_\_\_\_
- 

**71. Считаете ли Вы, что школа должна заниматься языковой адаптацией детей мигрантов?**

1. Да
2. Нет
3. Затрудняюсь ответить

**72. Каковы наиболее приемлемые, на Ваш взгляд, формы обучения русскому языку детей мигрантов?**

*(можно выбрать несколько вариантов ответа)*

1. Дополнительные часы для индивидуальных занятий и занятий в малых группах
  2. Применение методики обучения «русскому языку как иностранному»
  3. Классы коррекции
  4. Группа продленного дня
  5. Программа «Внеучебная деятельность»
  6. Создание отдельных классов для детей мигрантов
  7. Дополнительное образование на платной основе в школе и за ее пределами
  8. Другое \_\_\_\_\_
-

**73–83. Какие страхи, этнические предрассудки, стереотипы мигрантофобии, с Вашей точки зрения, характерны для местного населения и преподавательского сообщества?**

*(отметить в каждом столбце)*

Страхи, предрассудки, стереотипы мигрантофобии	Характерны для	
	местного населения	преподавательского сообщества
«Они» – мигранты, расселяясь, покушаются на нашу территорию	1	1
Реально «их» больше, чем показывает статистика	2	2
«Они» претендуют на созданное нами, принадлежащее нам (школы, больницы, пенсии, пособия и т.д.)	3	3
«Они» криминальны, угрожают нашей безопасности	4	4
«Они» угрожают политической стабильности в регионе	5	5
«Они» более активны, предприимчивы, вытесняют нас из экономической жизни, захватывают рабочие места	6	6
«Они» чужды нам, угрожают нашей культуре	7	7
«Они» ведут себя нагло, как хозяева, устанавливают «у нас» свои порядки	8	8
«Они» живут лучше, чем мы	9	9
«Их» религия чужда и враждебна нам, нашему образу жизни	10	10
Ничто из перечисленного	11	11

**84. Выберите наиболее значимые, на Ваш взгляд, жизненные ценности.**

*(можно выбрать не более 5-ти вариантов ответов)*

1. Здоровье
2. Семья, дети

3. Деньги, материальные блага, свое дело, бизнес
  4. Общение с друзьями
  5. Любовь, интимные отношения
  6. Работа по душе
  7. Религия, вера в бога
  8. Независимость, свобода
  9. Образованность, профессионализм
  10. Личная безопасность
  11. Получение удовольствий
  12. Творчество, реализация способностей
  13. Красота, прекрасное
  14. Общение с природой
  15. Престиж, слава, власть
  16. Другое \_\_\_\_\_
- 

**85. Выберите наиболее приемлемое для Вас суждение.**

1. Религия – это основа моего образа жизни
2. Я обращаюсь к религии только в определенные моменты моей жизни
3. С уважением отношусь к чувствам верующих, но к самой религии равнодушен
4. Я атеист, отрицательно отношусь к религии
5. Не задумываюсь над этим

**86. Как Вы следите за состоянием собственного здоровья?**

1. Занимаюсь физкультурой, спортом, двигательной активностью
2. В случае болезни сразу обращаюсь к врачам, выполняю все их требования
3. Правильно питаюсь
4. Смотрю передачи о здоровье по телевидению, читаю медицинские книги и журналы
6. Обязательно отвожу время для отдыха, восстановления сил
7. Соблюдаю режим дня
8. Никак не слежу за состоянием своего здоровья (нет времени, денег и др.)
9. Затрудняюсь ответить

**87. Как Вы думаете, Вы (Ваша семья) сможете в ближайшие год-два повысить свой уровень жизни?**

1. Да
2. Скорее да, чем нет
3. Скорее нет, чем да
4. Нет
5. Затрудняюсь ответить

**88–96. Как Вы оцениваете различные стороны Вашей жизни в настоящее время по сравнению с тем, что было у Вас пять лет назад?**

*(выберите один вариант ответа в каждой строке)*

	Лучше	Как раньше	Хуже	Затрудняюсь ответить
Качество питания	1	2	3	4
Жилищно-коммунальное обслуживание	1	2	3	4
Торговое обслуживание	1	2	3	4
Бытовое обслуживание	1	2	3	4
Социальное обслуживание (пенсии, пособия, льготы)	1	2	3	4
Качество медицинского обслуживания	1	2	3	4
Образование детей	1	2	3	4
Досуг, культурное развитие	1	2	3	4
Безопасность жизни	1	2	3	4

**97. Какие чувства Вы испытываете перед будущим?**

1. Оптимизм
2. Спокойствие
3. Надежду
4. Неопределенность
5. Тревогу
10. Другое \_\_\_\_\_

**98–102. Скажите, пожалуйста, удовлетворены ли Вы следующими составляющими?**

*(выберете один вариант ответа в каждой строке)*

	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет	Затрудняюсь ответить
Жизнью в целом	1	2	3	4	5
Самим собой	1	2	3	4	5
Достигнутыми в жизни успехами	1	2	3	4	5
Семейным статусом	1	2	3	4	5
Материальным положением семьи	1	2	3	4	5

**103. Ваш пол.**

1. Женский
2. Мужской

**104. Ваша национальность.**

1. \_\_\_\_\_
2. Отказываюсь отвечать

**105. Ваш возраст.**

1. До 20 лет
2. 20–29 лет
3. 30–39 лет
4. 40–49 лет
5. 50–59 лет
6. 60 лет и старше

**106. Укажите Ваше семейное положение.**

1. Замужем / женат
2. Не замужем / не женат
3. Разведен / разведена
4. Вдова / вдовец

**107. Укажите, сколько у Вас детей.**

1. Нет детей
2. Один
3. Двое
4. Трое и более

**108. Как бы Вы охарактеризовали денежные доходы Вашей семьи?**

*(можно отметить только один ответ)*

1. Денег хватает на все, чтобы ни в чем себе не отказывать (автомашина, квартира, земельный участок, отдых на курортах мира и т.д.)
2. Покупка большинства товаров длительного пользования (холодильник, телевизор, стиральная машина, мебель и т.д.) не вызывает у нас трудностей
3. Денег достаточно для приобретения необходимых продуктов и одежды, более крупные покупки приходится откладывать на потом
4. Денег хватает только на продукты питания и коммунальные услуги
5. Денег не хватает даже на питание, не говоря уже об остальном
6. Другое \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**109. Какой у Вас примерно уровень дохода на одного члена семьи в месяц?**

1. До 10 тыс. руб.
2. 10–15 тыс. руб.
3. 15–20 тыс. руб.
4. 20–25 тыс. руб.
5. 25–30 тыс. руб.
6. 30–40 тыс. руб.
7. 40 тыс. руб. и более

**110. Ваш уровень образования.**

1. Высшее (вуз)
2. Высшее не законченное
3. Среднее профессиональное (училище, колледж)
4. Другое \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**111. Вы имеете профессиональное образование.**

1. Педагогическое
2. Другое профессиональное образование
3. И то, и другое

**112. Соответствует ли Ваше базовое образование дисциплинам, которые Вы преподаете?**

1. Полностью
2. Частично
3. Не соответствует

**113–115. Ваш стаж работы.**

*(отметить в каждом столбце)*

<b>Стаж работы</b>	<b>Общий</b>	<b>Педагогический</b>	<b>В данном учреждении</b>
1. До года	1	1	1
2. 1–5 года	2	2	2
3. 6–10 лет	3	3	3
4. 11–15 лет	4	4	4
5. 16–20 лет	5	5	5
6. 21–25 лет	6	6	6
7. 26–30 лет	7	7	7
8. 31–35 лет	8	8	8
9. 36–40 лет	9	9	9
10. Более 40 лет	Более 10	Более 10	Более 10

**116. Какова Ваша квалификационная категория?**

1. Высшая
2. Первая
3. Молодой специалист
4. Без категории

**117. Вы преподаете дисциплины.**

1. Гуманитарные
2. Социальные
3. Естественнонаучные
4. Математические
5. В начальных классах
6. Другое \_\_\_\_\_

**118. Укажите тип Вашей школы.**

1. Начальная общеобразовательная школа (прогимназия)
2. Основная общеобразовательная школа
3. Средняя общеобразовательная школа
4. Школа с углубленным изучением отдельных предметов
5. Лицей
6. Гимназия
7. Другое \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**119. Занимаете ли Вы какую-либо административную должность в школе?**

1. Нет, не занимаю
2. Директор
3. Зам. директора по учебно-воспитательной работе
4. Зам. директора по административно-хозяйственной работе
5. Зам. директора по научно-методической работе
6. Зам. директора по ИКТ
7. Другое \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**СПАСИБО ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!**



*Качественные методы сбора информации в нашем исследовании представлены экспертным интервью мягкого формата и фокус-группой.*

**ГАЙД ЭКСПЕРТНОГО ОПРОСА  
с руководителями образовательных учреждений,  
работниками муниципальных органов управления  
образования и Департамента образования  
и молодежной политики ХМАО – Югры**

1. Охарактеризуйте основные, наиболее острые проблемы российского учительства, а также учителей ХМАО – Югры.
2. Каковы тенденции изменения социального положения учительства особенно в последнее десятилетие?
3. Какова, с Вашей точки зрения, оценка значимости труда учителя в обществе?
4. Каков уровень профессиональной и общекультурной подготовки современного учителя, насколько он соответствует требованиям современного уровня развития образования, потребностям учащихся, родителей, администрации образовательных учреждений.
5. Охарактеризуйте мотивы профессионального выбора учителей, динамику отношения к профессии учителя, удовлетворенность профессиональной деятельностью за последнее время, потребность в профессиональном росте.
6. Дайте оценку организационных, социально-экономических, социально – психологических условий труда учительства региона. Насколько эти условия способствуют эффективности реализации профессиональной деятельности учителей.
7. Охарактеризуйте особенности образа жизни учительства региона ХМАО – Югры через оценку условий и уровня жизни учителей.
8. В чем особенности социального самочувствия учителей региона?
9. Каковы, с Вашей точки зрения, основные профессиональные ценности педагогов?

10. Насколько школьные учителя готовы к модернизационным и инновационным процессам в школьном образовании, в какой мере педагоги осознают смысл и направленность современных тенденций и перспектив развития школьного образования?
11. Каковы основные формы проведения свободного времени учителей, их культурные предпочтения?
12. Сформулируйте Ваши представления о типологии учительства региона.

## **СЦЕНАРИЙ ФОКУС-ГРУППЫ с учителями ХМАО – Югры (Проект исследования свободного времени учителей)**

### Вступление (5–10 минут)

Цели групповой дискуссии, правила проведения и участия в ней.

Знакомство участников.

### Основная часть (70 минут)

***Цель: изучить представления учителей о понятии свободного времени*** (10 минут)

Что вы понимаете под свободным временем?

Какие формы деятельности, с вашей точки зрения, можно отнести к свободному времени?

Каково значение свободного времени в жизни человека?

В чем ценность свободного времени?

В чем заключаются проблемы организации свободного времени?

***Цель: выявить мнения учителей об основных формах свободного времени учителя*** (20 минут)

Какие виды деятельности, с вашей точки зрения, характерны для свободного времени учителя?

Какие виды деятельности преобладают, какие представлены в меньшей степени?

Рассмотрим более подробно рекреационные виды деятельности учителя в свободное время и творческие виды деятельности, связанные саморазвитием и самореализацией.

**Метод.** *Попросите участников фокус-группы перечислить и написать на одной половине доски рекреационные виды деятельности учителя, на другой – виды деятельности, связанные саморазвитием и самореализацией.*

Обсудить особенности реализации этих видов деятельности учительством.

**Цель:** *изучить основные культурные предпочтения учителей в свободное время (20 минут)*

Какие формы культурно-досуговой деятельности наиболее характерны для свободного времени учительства ХМАО – Югры?

Какие группы учителей можно выделить по типу их культурных предпочтений?

Охарактеризуйте типичные культурные предпочтения учительства в области 1) чтения; 2) музыки; 3) художественных видов искусства; 4) театра.

Каковы типичные медийные предпочтения учителей: предпочтения в области печатных СМИ, радио, ТВ.

**Цель:** *выявить мнения учителей об идеальных формах и объеме свободного времени учителя (10 минут)*

Насколько учитель удовлетворен проведением свободного времени?

Как вы представляете себе идеальные формы проведения свободного времени?

Как вы считаете, что необходимо для того, чтобы реальность приблизилась к идеалу?

Какой объем свободного времени характерен для учительства в настоящее время? Различаются ли группы учителей по этому критерию?

Каков должен быть идеальный объем свободного времени, чтобы учитель смог не только восстановить свои физические силы, но и воспроизвести и развивать культурный потенциал?

***Цель: изучить мнения учителей об основных проблемах проведения и организации свободного времени (10 минут)***

Какие факторы влияют на эффективность проведения учителями свободного времени?

С какими проблемами, прежде всего, сталкивается учитель при осуществлении основных видов деятельности в свободное время?

Какие проблемы организации учителями свободного времени вы можете назвать, прежде всего?

Заключение (5–10 минут)

Что, по вашему мнению, очень важное мы не сказали и не обсудили сегодня?

Что вам показалось самым интересным и важным?

**Спасибо за Ваше участие.**

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамов Р.Н. Профессия после солидарности... Микросоциология профессий Э. Эбботта // Социальная динамика и трансформация профессиональных групп в современном обществе. – М., 2007.
2. Авдеев В.М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 6.
3. Аврамова Е.М., Верхоправская, Ю.Б. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // Социологические исследования. – 2006. – № 4. – С. 37–46.
4. Анализ образовательной ситуации в Центральном районе г. Тольятти (по материалам социологических исследований 1998–1999 уч.г.). – Тольятти, 1999. – С. 22–23.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1980. – Т. 1.
6. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. – М., 2001.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1996.
8. Андросова О.А. Ценность образования и профессии педагога в системе ценностей российских учителей // Образование и наука в процессе реформ: Социологический анализ / Ред.-сост. Д.Л. Константиновский, Л.П. Веревкин. – М.: ЦСП, 2003. – С. 190–200.
9. Антипина Г.С. Группа социальная // Российская социологическая энциклопедия. – М., 1998.
10. Антипина Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп. – Л., 1982.
11. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Общ. ред. и предисл. П.С. Гуревича. – М., 1992. – С. 26–28.
12. Астафьев Я.У., Шубкин В.Н. Социология образования // Социология в России / Под ред. В.Я. Ядова. – М., 1998. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.socio.msu.ru>.
13. Бауман З. Текучая современность. – М., 2008.
14. Беляева Л.А. Уровень и качество жизни. Проблемы измерения и интерпретации // Социологические исследования. – 2009. – № 1.
15. Блумер Г. Коллективное поведение // Американская социологическая мысль. Тексты. – М., 1996.
16. Большой толковый социологический словарь. – М., 1999. – Т. 1.
17. Бондаренко Е.Н. Оценка эффективности учебной и профессиональной деятельности студентов-стажеров и работающих учителей // Социология образования. – 2009. – № 2. – С. 69–75.
18. Борисова У.С. Социальный портрет учителя республики Саха // Социологические исследования. – 1998. – № 8. – С. 82–88.
19. Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. – 1990. – № 3.
20. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. – М., 1983. – С. 23–26.

21. Бурдые П. Начала. – М., 1994.
22. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. – М.: Socio-Logos, 1996. – С. 8–31.
23. Вершловский С.Г. Учитель: крупным планом. – СПб., 1994.
24. Викторов В.А. Взгляд на трибуны: социальный портрет болельщика // Социологические исследования. – 1991. – № 5. – С. 76.
25. Волков А.П. Учительство в социальной структуре современного российского общества: социальная динамика и адаптация: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. – СПб., 2002.
26. Волков Ю.Е. Общность социальная // Российская социологическая энциклопедия. – М., 1998.
27. Гаранин С.А. Самооценка профессионального мастерства как отражение уровня развития профессионального самосознания учителя физической культуры: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – СПб., 1993.
28. Гендин А.М., Сергеев М.И. Реформирование школы в зеркале учительских мнений // Социологические исследования. – 2000. – № 12. – С. 64–70.
29. Гендин А.М., Сергеев М.И., Дроздов Н.И., Бордуков М.И., Майер Р.А. Региональные проблемы подготовки и функционирования педагогических кадров в новых условиях (социологический анализ). – Красноярск: КГПУ, 1999. – 260 с.
30. Гендин А.М., Сергеев М.И., Майер Р.А., Бордуков М.И. Студент педагогического вуза (социологический портрет). – Красноярск: КГПУ, 1998. – 196 с.
31. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 432 с.
32. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
33. Гидденс Э. Социология / При участии К. Бердсолл; Пер. с англ. А.В. Берков, В.П. Мурат, И.В. Ольшевский, И.Д. Ульянова, А.Д. Хлопин. – 2-е изд., полностью перераб. и доп. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.
34. Гидденс Э. Социология. – М., 1999.
35. Гидденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Пер. с англ. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2004. – 120 с.
36. Гидденс Э. Устройство общества: очерк теории структуриации. – М., 2003.
37. Гофман А.Б. От какого наследства мы отказываемся? Социокультурные традиции и инновации в России на рубеже XX–XXI веков // Традиции и инновации в современной России. Социологический анализ взаимодействия и динамики / Под ред. А.Б. Гофмана. – М.:

- Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. – С. 26–27, 52–53.
38. Деруэ Ж.Л. Социология образования: в поисках общества / Пер. с фр. С.В. Нелодова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999. – Т. 2. – С. 179–190.
  39. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136–203. – Режим доступа: [http://www.pedlib.ru/Books/1/0477/1\\_0477-1.shtml#top7.03.2010](http://www.pedlib.ru/Books/1/0477/1_0477-1.shtml#top7.03.2010).
  40. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Социология: Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2001. – С. 33.
  41. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда // Западноевропейская социология XIX – начала XX веков. – М., 1996. – С. 256–309.
  42. Дюркгейм Э. Социология образования. – М., 1996.
  43. Засыпкин В.П. Модернизация высшего педагогического образования в регионе: социологический анализ // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 129–138.
  44. Засыпкин В.П. Модернизация педагогического образования в зеркале социологии: Монография. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2010.
  45. Засыпкин В.П. Модернизация педагогического образования в условиях изменения требований к профессии преподавателя // Социология образования. – 2010. – № 6. – С. 39–49.
  46. Засыпкин В.П. Педагогическое образование как объект социологического исследования: Монография. – Сургут, 2007а. – 180 с.
  47. Засыпкин В.П. Социальный стереотипный образ современного учителя // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007б. – Т. X. – № 2 (39). – С. 165–177.
  48. Засыпкин, В.П., Зборовский, Г.Е., Шуклина, Е.А. Социология педагогического образования: Монография. – Екатеринбург–Сургут: РИО СурГПУ; РИО ГУ г. Екатеринбурга, 2011. – 447 с.
  49. Зборовский Г.Е. Теория социальной общности: Монография. – Екатеринбург: Гуманитар. ун-т, 2009. – 266 с.
  50. Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Введение в социологию. – Екатеринбург, 1992.
  51. Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Социология. – М., 1995.
  52. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 383 с.
  53. Зборовский Г.Е. История социологии: классический и современный этапы: Учебник для вузов. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2003. – 872 с.
  54. Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. – 301 с.
  55. Зборовский Г.Е. Общая социология. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2004.

56. Зборовский Г.Е. Теоретическая социология XX – начала XXI века. – Екатеринбург, 2007.
57. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы и пути решения. – М., 1992.
58. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 282 с.
59. Иванычева Т.А. Какому генералу ставить памятник? // Инновации в системе образования. – СПб., 2002. – С. 208–224.
60. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
61. Ионин Л.Г. Социология в обществе знаний: от эпохи модерна к информационному обществу. – М., 2007.
62. Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 432 с.
63. Исаева Т. Преподаватель как субъект качества образования // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 17–23.
64. Казакова И.Р. Социокультурный тип современного учителя: Дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04. – Н.Новгород, 2004.
65. Кокорев А.С. Социальный портрет преподавателя высшей школы (на основе анализа вузов Тамбовской области) // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2000. – Т. III. – Вып. 1.
66. Колесникова Е.М. Учительство: факторы, профессионализм, отношения (взгляд на проблему) // Социальная динамика и трансформация профессиональных групп в современном обществе. – М., 2007.
67. Комаров М.С. Введение в социологию. – М., 1994.
68. Кораблева Г.Б. Профессия и образование: социологический аспект связи. – Екатеринбург, 1999.
69. Коротец И.Д., Тальнишних Т.Г., Основы социологии и политологии: Учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К»; Ростов н/Д: Академ-центр, 2007. – С. 59.
70. Костина Н.Б. Религиозная общность: проблемы социологического исследования. – Екатеринбург, 2001.
71. Костина Н.Б. Теория социальной общности: традиции и новации // Вестник ВЭГУ. – 2009. – № 4. – С. 31.
72. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. – М., 1989.
73. Лебон Г. Психология народов и масс // Западно-европейская социология XIX – начала XX веков. Тексты. – М., 1996.
74. Ленин В.И. Великий почин // Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 39.
75. Мансуров В.А., Юрченко О.В. Профессионализация российских врачей как процесс конструирования новых статусных позиций // Социальная динамика и трансформация профессиональных групп в современном обществе. – М., 2007.



76. Манхейм К. Диагноз нашего времени / Пер. с нем. и англ.; Отв. ред. и сост. Я.М. Бергер и др. – М.: Юрист, 1994. – 700 с.
77. Масионис Дж. Социология. – СПб., 2004.
78. Матросов В.Л. Педагогическое образование в России: проблемы и тенденции развития // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 3–9.
79. Международная конференция по образованию. – Женева, 2004 // [http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/FinalRep/Finrep\\_rus.pdf](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/FinalRep/Finrep_rus.pdf) (дата обращения: 20.05.2011).
80. Меренков А.В. Педагогика саморазвития личности. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2001. – 320 с.
81. Меренков А.В. Человек: взаимосвязь природного и социокультурного. – Екатеринбург: Изд-во УГТУ, 2007. – 280 с.
82. Михалева Л.Н., Кожекина Т.В., Ельчанинова Е.Ю., Кузнецова Л.И., Новикова С.А. Социальный портрет и жизненные ценности студента педагогического колледжа // Педагогический журнал Башкортостана. – 2008. – № 6. – С. 74–82.
83. Мнацаканян М.О. Социальное поведение, социальные общности, социальная реальность (О природе предмета социологической науки) // Социологические исследования. – 2003. – № 2.
84. Модернизация российского образования: документы и материалы / Под ред. Э.Д. Днепров. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 332 с.
85. Немировский В.Г. Социология личности. Теория и опыт исследования. – Красноярск: Изд-во Красноярского государственного университета, 1989. – 193 с.
86. Нечаев В.Я. Институционализация образования: Опыт методологического анализа: Дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.06. – М., 1998. – 300 с.
87. Нечаев В.Я. Новые подходы в социологии образования // Социологические исследования. – 1999. – № 11. – С. 84–91.
88. Нечаев В.Я. Социокоммуникативный подход в социологии образования. Социология образования. Труды по социологии образования. – Т. II. – Вып. III. – М., 1994. – С. 66–71.
89. Нечаев В.Я. Социология образования. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 200 с.
90. Никитина О.Н. Социология образования. – М.: МИРОС, 2002.
91. Николукина Н.Б. Социальный портрет преподавателя провинциального вуза: Дис. ... канд. филос. наук: 22.00.06. – Тамбов, 1999. – С. 23.
92. Новосадов Н.Ф. Учителя и учащиеся в образовательном пространстве города Сургута (социологическое исследование). – Сургут: РИО СурГПИ, 2002. – 92 с.
93. О педагогических кадрах общеобразовательных учреждений в Российской Федерации: Справочные материалы к заседанию Общественного Совета при Министерстве образования и науки российской Федерации 16 февраля 2010 г. 15.30. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/files/materials/6715/10.02.16-os-spr.pdf>.

94. Обама Б. С каждым новым открытием, увеличивающим наши возможности, возрастает и наша ответственность. Выступление Барака Обамы в Национальной академии наук 27 апреля 2009 года // Социология образования. – 2010. – № 3. – С. 14–25.
95. Образование в Российской Федерации: Статистический сборник. – М.: ГУ-ВШЭ, ЦИСН, 2003. – 254 с.
96. Орлов Г.П. Категории социологии: проблема классификации // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 109–116.
97. Осипов А.М. Общество и образование. – Н.Новгород, 1998. – С. 85.
98. Осипов А.М. Социология образования: Очерки. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 504 с.
99. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом: Пособие для работников органов упр. образованием и образоват. учреждений / Ю.С. Алферов, И.М. Курдюмова, Л.И. Писарева; Под ред. Ю.С. Алферова, В.С. Лазарева. – М.: Рос. акад. образования, Ин-т упр. образованием. – 145 с.
100. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
101. Парабучев А.И. Учитель в эпоху общественных трансформаций – к автопортрету профессии // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 246–258.
102. Парк Р. Организация сообщества и романтический характер // Социологическая теория: история, современность, перспективы. – СПб., 2008.
103. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Академический проект, 2000. – 880 с.
104. Парыгин Б.Д. Социальная психология. – СПб., 2003.
105. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003.
106. Переверзева Н.Ю. Роль образования в управлении социально-демографическими процессами региона // Социология образования. – 2010. – № 4. – С. 63–70.
107. Петренко А.А. Развитие профессионализма педагога в системе непрерывного образования: ведущие тенденции // Вестник ТГУ. Гуманитарные науки. – 2008. – Вып. 2 (58). – С. 312–315.
108. Платон. Государство. Кн. 2. // Платон Государство. Законы. Политика / Предисл. Е.И. Темнова. – М.: Мысль, 1998. – 798 с.
109. Предложения по обновлению педагогического образования для общеобразовательной школы в рамках президентской инициативы «Наша новая школа». – [Электронный документ]. – 2009. – Режим доступа: [http://www.educom.ru/ru/nasha\\_novaya\\_shkola/proekti/1.pdf](http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/proekti/1.pdf).
110. Престиж профессии учителя // Доминанты № 5 от 11.02.2010. – М.: Фонд общественного мнения, 2010. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.fom.ru](http://www.fom.ru).
111. Пригожин А.И. Социология организаций. – М., 1980.

112. Принуждение к инновациям: стратегия для России: Сборник статей и материалов / Под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Центр исследований постиндустриального общества, 2009. – 288 с.
113. Программа модернизации педагогического образования. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 1 апреля 2003 г. № 1313. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/prof-edu/vish/rub/461.print/>.
114. Прямикова Е.В. Предпосылки и практики компетентностного подхода в образовании: Монография. – Екатеринбург: Урал. госпедуниверситет, 2011.
115. Расширение возможностей и развитие способностей молодежи. Новые задачи среднего образования. – М.: Изд-во «Весь мир», 2006.
116. Ринкявичус Л., Буткявичене Э. Концепция общности (Gemeinschaft/community) и ее специфика в виртуальном пространстве // Социологические исследования. – 2007. – № 7.
117. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. академика Т.В. Осипова. – М., 1998.
118. Российская социология. – СПб., 1993.
119. Российское образование в контексте международных показателей 2004: Сопоставительный доклад / М.Л. Агранович, А.В. Полетаев, А.В. Фатеева. – М., 2005.
120. Россия в цифрах. 2011: Крат. стат. сб. / Росстат. – М., 2011.
121. Рубина Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей // Социологические исследования. – 1996. – № 6. – С. 63–75.
122. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с.
123. Руткевич М.Н., Филлипов Ф.Р. Социальные перемещения. – М., 1978.
124. Салохин Н.П. Образование в современной России: Учитель в социальном пространстве Омской области. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://global.krsk.ru/publown/salochinuchitel>.
125. Сафронов И.П. Учитель как социокультурный феномен: Монография. – М.: Прометей, 2001. – 216 с.
126. Свенцицкий А.Л. Социальная психология: Учебник. – М.: ООО «ТК Велби», 2003. – 336 с.
127. Семенова Л.А. Российские учителя, проблемы образования и формирование профессионального потенциала страны в условиях трансформирующегося общества // Образование и наука в процессе реформ: Социологический анализ / Ред.-сост. Д.Л. Константиновский, Л.П. Веревкин. – М.: ЦСП, 2003. – С. 161–189.
128. Сидоркин А.М. Единство организованности и общности как условие становления и развития гуманистической воспитательной системы школы // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. – М., 1995.

129. Система образования Свердловской области: проблемы, тенденции, перспективы. – Екатеринбург, 1992. – Ч. 1.
130. Смелзер Н. Социология. – М., 1994.
131. Смелзер Н. Социология / Пер. с англ. В.А. Ядов. – М.: Феникс, 1998. – 688 с.
132. Смирнова Е.Э. Введение в социологию образования. – СПб.: Интесоис, 2006. – 192 с.
133. Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учителство как социально-профессиональная группа / Под ред. В.С. Собкина. – М.: ЦСОРАО, 1996. – 53 с.
134. Собкин В.С. Трансформация целей и мотиваций учебы школьников // Социологические исследования. – 2006. – № 8. – С. 106–107.
135. Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учителство как социально-профессиональная группа. – М.: Рига: Российская академия образования, ЦСО РАО, 1996. – 102 с.
136. Собкин В.С., Равлюк С.В. Учитель об образовании: Опыт социологического исследования профессиональной позиции // Социология образования. Труды по социологии образования. – 2004. – Т. IX. – Вып. XV. – С. 281–336.
137. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: Жизненные и профессиональные перспективы // Труды по социологии образования. – Т. XI–XII. – Вып. XXI. – М.: Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.
138. Собкин В.С., Ткаченко О.В., Федюнина А.В. Студент педагогического вуза: Отношение к образованию и профессиональные планы // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 304–319.
139. Советское учителство как социально-профессиональная группа / Отв. ред. В.А. Копырин. – Свердловск, 1976.
140. Сорокин П. Система социологии. – М., 1993. – Т. 2.
141. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов; Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
142. Сорокин П.А. К вопросу о подготовке эмигрантской русской молодежи // Социология. – № 1. – 2004. – С. 128–130.
143. Сорокин П.А. Общедоступный учебник по социологии. – М., 1994.
144. Сорокин П.А. Социальная стратификация и мобильность // Питирим Сорокин. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992.
145. Социальная динамика и трансформация профессиональных групп в современном обществе. – М., 2007.
146. Социальное развитие советской интеллигенции / Под ред. Р.Г. Яновского. – М.: Наука, 1986.
147. Социально-психологический портрет инженера. – М., 1977.
148. Социологическая теория: история, современность, перспективы. – СПб., 2008.

149. Социологическая энциклопедия: В 2 т. / Национальный общественно-научный фонд / Руководитель научного проекта Г.Ю. Семигин. – М.: Мысль, 2003. – Т. 2.
150. Спенсер Г. Статьи о воспитании. – СПб., 1914. – С. 10–12.
151. Стамулас А. Достижение целей Болонского процесса: о государственном финансировании в Греции // Высшее образование в Европе. ЮНЕСКО – СЕПЕС. – Т. XXX. – № 1. – 2005. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cepes.ro>.
152. Становление специалиста. – Л., 1989.
153. Степаненко О.В. Аксиологические приоритеты профессионально-педагогической подготовки будущего учителя // Философско-исторические основы общего образования в России: Материалы всероссийской научно-практической конференции 3–4 октября 2002 г. – М.: ИТОиП РАО, 2002. – С. 338–342.
154. Тамарская Н.В. Конкурентоспособность будущего педагога // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 119–121.
155. Татищев В.Н. Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах // Избранные произведения. – Л., 1979. – С. 51–132.
156. Тённис Ф. Общность и общество // Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. / Пер. с англ., фр. С.П. Баньковской; Сост. и общ. ред. С.П. Баньковская. – М.: Книжный дом «Университет», 2002. – Ч. 1. – С. 216–248.
157. Тённис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии. – СПб., 2002.
158. Терентьев АА. Российская школа: становление, развитие, перспективы. Социально-философские проблемы. – Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской Академии гос. службы, 1997. – 120 с.
159. Ткаченко О.В. Профессиональное самоопределение педагога на этапе получения высшего профессионального образования // Социология образования. Труды по социологии образования. – Т. XIII. – Вып. XXII / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2009. – С. 138–157.
160. Толстова Ю.Н. Школа – вуз: разрыв увеличивается? // Социологические исследования. – 2005. – № 8. – С. 107–116.
161. Томпсон Д.Л., Пристли Д. Социология: Вводный курс / Пер. с англ. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ»; Львов: Инициатива, 1998.
162. Тощенко Ж.Т. Социология. Общий курс: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Прометей: Юрайт, 2001. – 510 с.
163. Тумалев В.В. Учителство в ситуации социально-политических перемен. – Ч. 1. – СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 1995.
164. Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Социально-педагогические проблемы учительского труда. – М.: Знание, 1975.
165. Тысько Л.А. Методика ученических социологических исследований: Учебное пособие. – Йошкар-Ола, 1998. – 95 с.

166. Учитель. Школа. Общество. Социологический очерк 90-х / В.Ф. Курлов, В.В. Тумалев; Под ред. Е.Э. Смирновой. – СПб., 1995.
167. Учительство как социально-профессиональная группа / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Российская Академия образования, 1996.
168. Филиппов Ф.Р. Всеобщее среднее образование в СССР. Социологические проблемы. – М.: Мысль, 1976.
169. Филиппов Ф.Р. Социологический анализ проблем образования / Франция глазами французских социологов. – М.: Наука, 1990. – 280. – С. 232–241.
170. Филиппов Ф.Р. Социология образования. – М., 1980.
171. Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. – М.: Педагогика, 1990.
172. Филиппов Ф.Р. Социология образования // Социологические исследования. – 1994. – № 8–9. – С. 62–70.
173. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
174. Фонд общественного мнения: Современный учитель: образ профессии // Фонд общественного мнения. – 09.10.2008 [Отчет]. – [Опрос населения] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://bd.fom.ru/report/cat/cult/edu\\_edu/scientist\\_teacher/d084022](http://bd.fom.ru/report/cat/cult/edu_edu/scientist_teacher/d084022).
175. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
176. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / Пер. с нем. – М.: Издательство «Весь Мир», 2003. – 416 с.
177. Хантингтон Э. Политический порядок в меняющемся обществе. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 480 с.
178. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов н/Д, 1998. – С. 34–35.
179. Шкаратан О.И., Сергеев Н.В. Реальные группы: концептуализация и эмпирический расчет // Общественные науки и современность. – 2000. – № 5. – С. 33–45.
180. Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ.; Под ред. В.А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 416 с.
181. Штомпка П. Социология. – М., 2005.
182. Штомпка П. Формирование социологического воображения. Значение теории // Социологические исследования. – 2005. – № 10. – С. 64–72.
183. Шуклина Е.А. Самообразование как отрасль социологического знания // Социологические исследования. – 1999. – № 4. – С. 87–94.
184. Шуклина Е.А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика. – Екатеринбург, 1999.
185. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Сост. А.Я. Алхасов. – М., 2003.
186. Шютц А. Хорошо информированный гражданин. Очерк о социальном распределении знания // А. Шютц. Смысловая структура повседневного мира. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. – С. 236–237.
187. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. – М., 1969.

188. Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995.
189. Ядов В.А. Размышления о предмете социологии // Социологические исследования. – 1990. – № 2. – С. 12–13.
190. Ядов В.А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследований российских трансформаций. – СПб., 2006.
191. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программы, методы. – Самара, 1995.
192. Яникова Я. Болонский процесс и педагогическое образование в Чехии // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 132–137.
193. Ярская В., Лошакова И., Зайцев Д., Шалаева Л., Григорьева О. Социология образования: Учебное пособие. – Саратов, 2004.
194. Ballantine J.H. The Sociology of Education. – N.Y.: Prentice Hall, 1989.
195. Bauman Z. Community: Seeking Safety in an Insecure World. Cambridge, Polity Press, 2001.
196. Bidwell Ch.E., Friedkin N.E. The Sociology of Education // Handbook of Sociology / Ed. by N.J.Smelser. – Newbury Park, California. – 1988. – P. 449–471.
197. Brisard, E., Menter I., Smith I. Convergence or divergence? Initial teacher education practice in England and Scotland // the European Educational Research Conference, Hamburg, Germany, 17–20 September 2003. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.leeds.ac.uk/educol>.
198. Brookover W.B., Gottlieb D.A. Sociology of Education. – N.Y.: American Book Company, 1964.
199. Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM // Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de recherche. – № 1. – janvier 2007. – 20 p. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/actualites\\_institut/document/BOEN4janvier07.pdf](http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/actualites_institut/document/BOEN4janvier07.pdf).
200. Cooley Ch. Primary Groups // Cooley Ch. Social Organisation. Glencoe, 1956.
201. Cornu B. Enseignant: un nouveau métier? / Bernard Cornu. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/fevrier/Cornu.htm>.
202. Darling-Hammond Linda. «Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence». Education Policy Analysis Archives 8, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
203. Décret n°90–867 du 28 septembre 1990 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des instituts universitaires de formation des maîtres. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006076575&dateTexte=20081220>.

204. Décret n°90–867 du 28 septembre 1990 fixant les règles d'organisation et de fonctionnement des instituts universitaires de formation des maîtres. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006076575&dateTexte=20081220>.
205. Durkheim E. Education et sociologie / Préface de M. Debesse. – P.: Quadrige/PUF, 2006. – 131 p.
206. European Societies. – 2006. – № 2.
207. Folch M.T., Bellonch M. del Mar D., etc. Profesoras universitarias y cargos de gestión // Contextos educativos. – 2008. – № 11. – P. 113–129.
208. Fourastié J. La civilisation de 1975. – P., 1959. – 120 p.
209. García Marcelo Carlos. La formación inicial y permanente de los educadores // Extraído del libro: Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI. – Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. – P. 161–194.
210. Hernández i Dobon Francesc, Jesús y Llavador José Beltrán. La formación inicial y continua de los docentes en España. Contexto de la cuestión y resultados de una encuesta. 1999. – [Электронный документ]. – Режим доступа: [www.mtas.es](http://www.mtas.es).
211. Hillery G.H. Definitions of Community: Areas of Agreement // Rural Sociology. – V. 20. – 1955.
212. Hodgson A., Spours K. Expanding higher education in the UK: from «system slowdown» to «system acceleration» // Higher education quarterly. – 2000. – V. 54. – № 4. – P. 295–322.
213. <http://wikipedia.org>
214. Identification des problèmes relatifs à l'intégration de l'IUFM à l'Université / Conférence des directeurs d'IUFM. – 26 janvier 2006. – 7 p.
215. Jensen J.E. Educational Sociology. – N.Y.: Center for Applied Research in Education, 1965.
216. La formation des enseignants // Cellule Veille scientifique et technologique. – La lettre d'information n° 13 – décembre 2005. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inrp.fr/vst>.
217. La formation des maîtres en France (1792–1914): Recueil de textes officiels / Marcel Grandière, Rémi Paris et Daniel Galloyer. – P.: Institut national de recherche pédagogique, 2007. – 784 p.
218. La formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation, en deuxième année d'IUFM / Rapport – Michel Bornancin. – Janvier 2001. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr/cid1988/la-formation-initiale-des-professeurs-et-des-conseillers-principaux-d-education-en-deuxieme-annee-d-iufm.html>.
219. Le petit Larousse illustré: Dictionnaire 2009. En couleurs. – Larousse, 2008. – 1812 p.



220. Macionis John J. *Sociology*. N.J., Prentice Hall, 2003 (в русском переводе: Масионис Дж. Социология. – СПб., 2004).
221. Maroy, Ch., Cattonar, B. *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique / Christian Maroy, Branka Cattonar // Cahier ded recherche du GIRSEF. – № 18. – Septembre 2002. – 29 p.*
222. Maynard, T., Furlong, J. *Mentoring Student Teachers: the growth of professional knowledge / Trisha Maynard, John Furlong. – N.Y.: Routledge, 1995. – 211 p.*
223. Mercer B. *The American Community. – N.Y., 1957.*
224. Parsons T. *Social System. – Glencoe, 1951.*
225. Perucca B. *L'école en question / B. Perucca. – P.: Odile Jacob / La Documentation française, avril 2008. – 159 p.*
226. Schnore L.F. *Community // Sociology*. Ed. by N.J. Smelser. – N.Y., 1973.
227. Sennet R. *The Myth of Purified Community, the Uses of Disorder; Personal Identity and City Style. – L., 1996.*
228. *Sociology beyond Societies. Mobilities for the twenty-first century. – L. – N.Y., 2000.*
229. Tardif, M., Lessard, C. *Le travail enseignant au quotidien: Experience, interactions humaines et dilemmes professionnels / Maurice Tardif, Claude Lessard. – Bruxelles: De Boeck, 2000. – 180 p.*
230. *Transformation du travail enseignant: finalités, compétences et identités professionnelles // La lettre d'information n 26 – avril 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inrp.fr/vst>.*
231. Troger V. *La sociologie de l'éducation en France // Les sciences humaines. – Mensuel № 161 – Juin 2005.*
232. Turner R.H. and Killian L.M. *Collective Behavior. – N.J., Prentice Hall, 1987.*

**Научное издание**

**Владислав Павлович ЗАСЫПКИН  
Гарольд Ефимович ЗБОРОВСКИЙ  
Елена Анатольевна ШУКЛИНА**

**УЧИТЕЛЬСТВО  
КАК СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ:  
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Техническая редакция, верстка – *Л.Г. Махмутова*

Сдано в печать 14.12.2012 г. Формат 60×84/16

Печать цифровая. Гарнитура Times New Roman

Тираж 500 экз. Заказ № 39. Усл. п.л. 8,5

Редакционно-издательский отдел  
Сургутского государственного педагогического университета  
628417, г. Сургут, 50 лет ВЛКСМ, 10/2

Отпечатано в РИО СурГПУ