

Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского
Научно-исследовательский социологический центр

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ
И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
Сборник научных трудов

Выпуск 15

Нижний Новгород – 2015

РЕФОРМЫ И СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматривается социально-психологическое самочувствие учителя в условиях двойного перелома: современный педагог переживает сложные процессы радикальной перестройки системы образования, происходящей в постоянно изменяющемся обществе. В связи с этим он испытывает напряжение от соприкосновения с такими явлениями, как социальное расслоение, падение культурных стандартов в обществе, уменьшение уважения со стороны общества к учителю, падение престижа интеллектуальной деятельности и, в частности, учительского труда. Важным аспектом проблемного поля современной школы являются изменения жизненных стандартов и ценностных установок детей, а также изменение характера взаимоотношений школы с родителями учеников. В социально-профессиональном пространстве учитель все чаще сталкивается с некомпетентностью управления системой образования, неадекватными требованиями со стороны вышестоящего руководства к школе и учителю. Важным моментом деградации системы образования, по мнению многих учителей, является неадекватная система контроля знаний учеников и методов оценки компетентности учителя. Тем не менее, учителя находят зоны социально-психологической релаксации.

Ключевые слова: реформа системы образования, ЕГЭ, двойной перелом, социальное самочувствие учителя, компетентность учителя.

Образование, один из древнейших институтов человеческого общества, формирует у человека навыки существования в рамках своих социальных ролей, здесь он проходит важнейшие этапы процесса социализации. В недрах системы образования люди обогащают свой человеческий капитал, включающий в себя как врожденные способности и таланты, так и культурные навыки, профессиональную квалификацию – все то, что повышает конкурентоспособность и человека, и общества. Система образования, развивающая человеческий капитал и являющаяся одной из самых консервативных социальных структур, переживает период сложнейшего реформирования. Этот период начался с преобразований школы в годы руководства страной Н.С. Хрущева и с переменным успехом продолжает-

ся до наших дней. Особенно активно процессы реформирования начинают осуществляться в России в последнем десятилетии XX века, и уже в 2001 году отмечалось, что «Образовательное сообщество явно устало от реформаторской суеты. Психологический потенциал, основанный на доверии, на надеждах на лучшее будущее, на упованиях позитивных перемен, иссяк» [1, с. 29]. Ситуация, связанная с пессимизмом учительского сообщества в последние годы усугубляется: «Учителя избегают называть положение учительства хорошим и надежным и считают, что общество в долгу перед ними. Большинство считает положение учительства либо удовлетворительным, либо тяжелым, а не менее десятой части – даже бедственным» [2, с. 59]. Современный российский учитель находится сегодня в условиях двойного перелома: он переживает сложные процессы радикальной перестройки системы образования, происходящей в постоянно изменяющемся обществе.

Данная статья написана на основе результатов исследования в одной из школ малого города Нижегородской области.¹ Цель исследования заключалась в определении особенностей социального самочувствия учителей данной школы, однако в ходе интервью респонденты в основном говорили не о проблемах данной школы и данного коллектива, а о комплексе социальных проблем, связанных с процессами реформирования системы образования. Круг этих проблем весьма широк; здесь мы рассмотрим самочувствие учителя в ближайшем социальном пространстве. В том числе, рассматривается самочувствие учителя в нашем быстро изменяющемся обществе и в профессиональном пространстве, возможности его психологической релаксации, взаимоотношения с детьми и их родителями.

Современное общество предъявляет добросовестному учителю повышенный уровень требований – с одной стороны, и пониженный уровень уважения – с другой. Отсутствие должного уважения общества, родителей и, через это детей, к учителю приводит к тому, что учитель, подчеркивая свою любовь к профессии, говорит о том, что нынешнее общество ему чуждо. И это составляет одну из важнейших проблем в работе современного учителя, который вспоминает о своей работе в другие времена, о своей учебе в школе и своем (и своих родителей) отношении к учителю.

¹ Исследование «Учитель: рабочее пространство и социальное самочувствие» осуществлено весной 2015 г. в одной из школ города Саров методом глубинного интервью. В исследовании приняли участие тринадцать учителей.

Это сравнение нередко показывает колоссальную девальвацию системы образования и воспитания.

Специфика современного общества проявляется во многом. Например, первокласснику нужно объяснить, что на уроке надо сидеть, поднимать руку, писать в тетрадях. Дети даже этого не знают. Заслуга учителей и в том, что они прививают детям основные правила поведения в учебном заведении. *«Всегда говорю, что учителям первых классов при жизни памятник нужно поставить всем»* [Общий стаж 32 г., по специальности 28 лет].

Новой характеристикой современной школы является бюрократизация всех сторон жизни школы, причем это характеристика не только школы: аналогичные процессы идут, например, и в медицине. *«Очень много бумажной работы в школе. И у врача тоже. Он только документы свои заполняет, а на пациента даже не смотрит, 15 минут свои бумажки пишет. И у нас точно так же <...> Возможно, это общество такое, ему не нужны наши эмоции. Школа отражает целиком общество, она часть этого общества, впитывает все недостатки и достоинства»* [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет].

Сложность работы учителя проявляется во многом, что выходит за рамки его обязанностей. Например, в классе всегда есть дети, которые мешают другим работать. И выгнать их из класса нельзя. Приходится искать пути нейтрализации этого поведения, формирования в классе рабочей обстановки.

Новая система отношений проявляется, например, в том, что дети, копируя взрослых, начинают исповедовать идеологию купли-продажи: *«Все продается и все покупается». Ребенок может сказать учителю: “я вам сейчас мешок денег принесу, и Вы мне пятерку поставите!”* [Общий стаж 29 лет, по специальности 23 г.]. Учитель, оказавшийся в такой ситуации, вынужден быстро искать эффективный выход. Например, сказать: «Приноси! А там посмотрим». Сегодня ученик может сказать учителю, что его предмет никому не нужен. А учитель должен спокойно доказывать, что все предметы нужны. Таким образом, он вынужден постоянно всем доказывать собственную нужность и значимость в обществе. *«Дети все потребителями стали. Не хотят давать. Не создатели, а разрушители. Все время хотят что-то испортить, сломать, разрисовать, разорвать... Они не хотят давать сами. Они только хотят брать, брать... Впрочем, как и их родители»* [Стаж общий и по специальности 25 лет]. Учителя ценят, когда дети хотят им помогать, однако иногда отмечают,

что среди помощников есть люди, делающие это для выгоды, в их стремлении помочь нет искренности. Это тоже одна из форм потребительства.

Обратной стороной потребительской психологии является социальная пассивность, ожидание удачи, случайного успеха. По мнению некоторых учителей, эта пассивность во многом стимулируется и системой тестов, где можно угадать, подсмотреть, не работая. Многие дети сидят в ожидании такого случайного успеха. *«Пять человек из всего класса регулярно домашнее задание выполняют. А есть, которые сидят просто так, как в кино, и проводят время зря и им ничего не надо. И никакого беспокойства, никакой заботы о будущем у них вообще нет»* [Стаж общий и по специальности 22 года]. Такая пассивность для многих ребят старших классов связана с их ориентацией на конкретные ЕГЭ. Остальные предметы им не нужны и ученики вытягивают их по минимуму. По этим предметам дети вообще не работают. В этих условиях учитель поощряет детей за минимальные успехи, которые в прежние годы рассматривались как неуспех, провал.

В современных условиях учитель нередко вынужден быть педагогом не только для детей, но и для их родителей. Взаимоотношения с молодыми родителями, прошедшими период социализации в годы новейшей истории России, иногда бывают очень непростыми. Они, например, не хотят сидеть с детьми, заниматься с ними, читать им. Подчас родителям приходится говорить о том, что дома надо иметь книги – у многих из них в семье нет книг, и отсутствуют традиции и читать, и обсуждать прочитанное. В таких семьях главный член – это телевизор, *«...я даже боюсь в такие квартиры заходить. Потому что он большой, он нагнетает. Людям и говорить негде, пообщаться»* [Стаж общий и по специальности 25 лет].

А читать книги необходимо, причем читать должны взрослые, и, по мнению педагога, ребенку надо читать вслух до 14 лет. Ребенок многого не понимает и задает вопросы и тут же получает ответ, и именно это его развивает. *«Обязательно взрослый должен присутствовать. Он <ребенок> должен слышать взрослую речь»* [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет]. А это сегодня часто отсутствует, родителям некогда, и ребенок все больше имеет виртуальное общение: телевизор–компьютер–планшет–телефон.

Новая система отношений в обществе иногда просматривается в отношениях между опытными педагогами и молодыми учителями. Эти два поколения учителей по-разному оценивают ситуацию в школе и в современном обществе.

Существенной проблемой образования, по мнению учителей, является то, что профессия учителя становится все менее привлекательной. Люди с большим стажем работы, сравнивая нынешнюю ситуацию в профессии с прежними временами, отмечают, что молодежь неохотно идет в школу. *«Скоро, наверное, учителей вообще не будет <...> все ждут пенсию, после 25 лет стажа все уходят. Потому что очень мало платят и много требуют. Столько бумаг! Просто не представляете. Очень много. Тестов, ГТО и т.д. Всего сразу и не перечислить»* [Стаж общий и по специальности 19 лет]. Отмечается, что в большинстве школ есть вакантные ставки учителей, которые нечем занять. *«Никто <в школу> не идет и не придет. Раньше больше приходило учителей. Когда я устраивалась, меня с трудом взяли. Мест нигде не было в школах. Зарплата была шикарная, все было забито в школах. Сейчас все поменялось. Вот учителя по музыке до сих пор нет»* [Стаж общий и по специальности 19 лет].

Профессиональная база современной школы – учителя с большим стажем, но и они с нетерпением ждут пенсии, и это нетерпение связано с испытываемым ими дискомфортом. *«У меня эмоциональное выгорание. У меня лично. И это эмоциональное выгорание, естественно, сказывается на том, что я теперь всем недовольна. Раньше была всем довольна, а теперь я всем недовольна. 25 лет стажа, все, пора на пенсию...»* [Стаж общий и по специальности 25 лет].

Иногда этот дискомфорт связан с маленькой зарплатой, и учитель говорит о том, что его приглашали на другую работы с зарплатой вдвое выше нынешней, но необходимо завершить начатое. *«Вот осталось 5 лет до преподавательской пенсии, и я уйду на пенсию, распрощаюсь и пойду работать туда, где я работаю на себя, отвечаю сама за себя, а не отвечаю за чьи-то болячки»*. Недовольство уровнем зарплаты оказывается вторичным, учитель здесь подразумевает несоответствие своей квалификации, своих интеллектуальных, нервных затрат, своего вклада в развитие общества тому вознаграждению, которое общество предлагает учителю. *«Мне жалко мои труды, нужно дождаться пенсии, это принципиальный вопрос»* [Стаж общий и по специальности 19 лет].

Непродуманные нововведения и связанное с этим обилие отчетов вызывает у учителей некоторую растерянность и психологическое напряжение. *«Это напрягает, что говорить... Сейчас слишком много бумаг, слишком много отчетов, которые нужно делать. Один и тот же отчет, одну и ту же бумажку, но в разных переворотах-разворотах. Мне ка-*

жется, что эти нововведения – это забытое старое, просто более усовершенствованное, более компьютеризированное» [Стаж общий и по специальности 24 года].

Бюрократизация системы образования создает напряжение не только среди рядовых учителей, но и в среде администрации, и связано это с тем, что административные работники, с одной стороны, опасаются утратить профессиональные педагогические навыки, а с другой, говорят о бюрократической перегрузке. Если представителю администрации приходится брать на себя учебную нагрузку, то это приводит к реальной перегрузке.

Ситуация, сложившаяся в нашем обществе по отношению к образованию, иногда рассматривается учителями как издержки государственной политики. *«К учителям многие относятся уважительно. Но политика государства направлена на то, чтобы снизить статус учителя, даже раздавить в какой-то степени. Все идет к развалу школы и отсюда все проблемы. Если учителя не начнут опять превозносить, то скоро все развалится»* [Стаж общий и по специальности 20 лет].

Ощущение кризиса у работников образования проистекает не только из-за внутришкольных проблем, но и из-за того места, которое ныне занимает и школа, и учитель в обществе. И дело не только в том, что статус учителя заметно понизился, но и в том, что с потерей статуса возросло недоверие к учителю, к тому, что он может работать эффективно и хочет этого. *«Раньше было интереснее работать. Почему – не знаю. Были другие дети, другие родители. Более уважительно относились к учителю, я думаю. А сейчас уже как-то учителя опустили. <...> раньше был Учитель, перед ним шляпу снимали, <...> А сейчас чуть что – доносы, то в Гороно, то директору, то еще куда-то»* [Стаж общий и по специальности 24 года].

Сложной является для учителя ситуация, складывающаяся в социально-профессиональном пространстве. Оценивая изменения, происходящие в системе образования, учителя отмечают, что в рамках осуществления перестройки всех сторон жизни страны, в этих процессах доминируют управленцы. И в реформе системы образования, судя по тому, как руководят этой реформой, явно *«... есть люди очень далекие от педагогики. Поэтому в нашем главном министерстве есть люди, которые в школе ни разу не работали <...> По некоторым нашим законодательным актам и той политике, которая ведется в школе, такое ощущение, что люди к школе близко не подходили»* [Стаж общий 32 года, по специальности 28

лет]. Люди, никогда не работавшие в школе едва ли, по мнению учителей, смогут навести порядок в школе и в вузе. Качественно управлять образованием должен человек не только очень грамотный, но и хорошо знающий систему школьного образования, а для этого он хотя бы несколько лет должен проработать в школе. То же самое можно сказать и об управлении высшим образованием – недостаточно окончить вуз, надо пройти все ступени управления высшим профессиональным образованием.

Учителя допускают, что советскую школьную систему, видимо, было нужно реформировать, но это следовало делать осторожно, сохраняя все лучшее, что в ней было. Новой системе (в том виде, в котором она находится сейчас) еще очень далеко до советской средней и высшей школы. Нередко осуществленные изменения в системе образования отменяются, происходит возврат к старой системе. Так, например, было со школьной формой, с отношением к дисциплине в школе. *«Разваливаем все и снова начинаем заново строить! <...> Отменим – и опять восстанавливаем...»* [Стаж общий 32 года, по специальности 28 лет].

Та реформа, которая осуществляется сейчас, больше похожа не на реформирование, а на радикальное обновление. Некоторые учителя отмечают, что происходит замена руководящих кадров, и многие местные руководители системы народного образования, которых убрали, лучше знали школьную систему и были гораздо квалифицированнее тех, кто пришел вместо них. Но в целом ситуация на среднем уровне управления системой народного образования переживает серьезные преобразования, но не является критической. Новые руководители, которые имели какие-то научные наработки в области педагогики и управления образованием, но не имели никакого практического опыта, начинают обретать его и начинают принимать все более адекватные решения.

Изменения в системе меняют не только структуру, но и ее субстрат – учительскую массу. Например, введение должности психолога как бы освобождает учителя от необходимости быть психологом, но это, по мнению учителей, абсурдно. Учитель не просто вкладывает знания в голову ученика, он выстраивает взаимоотношения с учеником, с его родителями. Он должен добиться уважения и ученика, и его родителей к своему предмету, к Учителю, к Школе, к Образованию, к Знанию. Без этого учитель не является педагогом. Впрочем, любой хороший специалист должен быть, в определенной мере, психологом.

Симптомы деградации в школьной отрасли просматриваются, в част-

ности, в отношении населения к системе образования. Традиционно люди всегда были уверены в том, что они лучше знают как следует лечить, учить детей. Сегодня эта тенденция проявляется более зримо, причем многие родители сегодня фактически устраняются от процессов воспитания. Тем не менее, они всегда готовы делать замечания учителю по поводу того, как он учит их ребенка, как он дает свой предмет.

С большинством детей отношения складываются проще. Они знают требования учителя, улавливают его систему преподавания и принимают его требования. Возможны отдельные эмоциональные всплески, но в целом учителя находят контакт с подавляющим большинством детей.

Профессия педагога, учителя, преподавателя во всяком обществе престижна и уважаема. Но сегодня многие учителя не могут толком объяснить, почему они стали заниматься педагогикой, почему пошли работать в школу. В последние годы нередки случаи, когда учителя уходят из школы в другие отрасли деятельности (подчас совсем не престижные) и не жалеют об этом. Причина таких уходов не только в зарплате (хотя и это тоже важно). Главная причина – учитель сегодня унижен, он находится под прессом постоянного контроля, постоянных проверок, аттестаций. Процесс реформирования во многом построен на неуважении к личности учителя, на недоверии к его профессионализму.

В этом плане учителя имеют претензии и к системе аттестации учителя. Прежде всего, учитель рассматривается не как педагог, профессионал-воспитатель, наставник, а как носитель неких компетенций. Школа удалена из системы аттестации. Учитель для подтверждения своего уровня, для получения более высокой категории должен показать знания и навыки в разных областях, подчас не связанных ни с предметом преподавания, ни с педагогикой. А его авторитет, роль и место в жизни школы совсем не учитывается.

Одна из важнейших задач учителя (да и всей школы) – формирование эффективного взаимодействия акторов учебного процесса. Рассмотрение деятельности учителя только в плоскости учитель–ученик неполно и неадекватно. Это взаимодействие складывается из трех основных направлений 1) общение между учениками, 2) семья и школа и 3) дети–родители.

Формирование взаимодействия между учениками имеет своей целью создание творческой, рабочей обстановки в классном коллективе, создание дружного класса, лидерами которого являются успешные ученики, настроенные на учебу. Учителя уделяют этому большое внимание и охот-

но говорят о проблемах формирования дружного класса. Сложным периодом в этом процессе является формирование новых классов, слияние двух разных классов, например, из двух девярых – один десятый. Этот процесс протекает примерно одинаково. Сначала дети из разных классов держатся особняком, хотя подспудно проявляют интерес друг к другу. Потом общение начинается более активно. Внутри каждого класса есть небольшие группы из трех-четырёх человек. Эти группы могут втягивать в себя представителей других классов, эти группы могут распадаться и возникают новые группы – уже из разных классов. *«Одна группка из двух-трех человек общается с другой. Но при этом, вначале, когда они пришли в десятый класс, они почти не общались друг с другом, а теперь пересекаются чаще»* [Стаж общий 21 год, по специальности 20 лет].

Аналогично происходит вливание в класс новичков, и этот процесс наблюдать проще, поэтому учителя описывают эти процессы подробнее, отмечая важность темперамента этих новичков. Некоторые новички активны и быстро находят свое окружение, другие держатся особняком, хотя это бывает реже. Это важный процесс, многие учителя внимательно наблюдают за ним и стремятся понять причины того или иного поведения новичков. Иногда они обращаются за советом к коллегам из других школ, откуда пришли эти новички. *«Она пришла из другой школы, я общалась с ее учителями в той школе, они сказали, что она и там занимала точно такую же позицию»* [Стаж общий 21 год, по специальности 20 лет]. Проблемные дети, по мнению одних учителей, встречаются нечасто и то, это в основном люди, отвлекающиеся от процесса занятий на уроках. Другие учителя говорят, что такие ученики часто встречаются.

Проблемы учителя с учениками заключаются, в частности, в изменении характера поведения детей. Они стали более раскованными, легче общаются со взрослыми, в том числе и с учителями, и нередко переходят допустимые грани. Учителя испытывают немалый интерес к процессам изменения поведенческих стереотипов учеников, пытаются прогнозировать психологию будущих учеников. *«Они <ученики> будут со временем меняться. Жизнь активная, и дети становятся гиперактивными. Нам надо что-то изменить. Дети, скорее всего, будут еще жестче. Еще активнее, еще хамоватее. Надо просто под них подстраиваться, подстраиваться под жизнь. Пока мы способны на это, мы будем работать. Как только мы почувствуем, что мы это не можем, нас не слушают, мы устарели, то это все, надо уходить, не надо работать учителем»* [Стаж

общий и по специальности 20 лет]. Но активность, о которой говорит учитель, связана не с физической активностью, а с активностью (а подчас и агрессивностью) отношений с окружающими, в том числе и с учителями.

Говоря о переменах, которые радикально изменяют поведение и жизненные ориентации школьников, учителя отмечают, что такого рода перемены связаны, с появлением компьютеров. *«Раньше компьютеров не было. Они общаются сейчас не «воочию», а через Интернет. Они знакомятся через Интернет, в любви признаются через Интернет. Они вот так мимо друг друга ходят, а домой приходят и начинают общаться. А он знает, как затягивает!»* [Стаж общий и по специальности 22 года].

Увлечение компьютером имеет и еще одно негативное последствие – гиподинамию, недостаток физических нагрузок. Всеобщее увлечение компьютерами приводит к тому, что даже тем детям, которые были бы готовы двигаться, не с кем поиграть в подвижные игры. *«И не было компьютеров, игр, гаджетов. Дети больше занимались подвижными играми на улице, во дворе, играли в футбол. Придешь зимой, весь в снегу, штаны все замерзнут, потом оттаиваешь. А сейчас такого нет. Выйдет, в уголке покатается»* [Стаж общий 24 года, по специальности 5 лет].

Двигательная активность уменьшается, говорят учителя, несмотря на то, что условия для формирования физически активной среды в стране создаются, например, есть программы строительства физкультурных комплексов. Понятно, что ФОКи не будут пустовать, туда будут ходить взрослые, поняв, что здоровьем следует заниматься, но детей туда необходимо как-то завлекать. Их двигательная активность по-прежнему недостаточна, не хватает игр на свежем воздухе. Современные школьники часто не выполняют необходимого объема активных движений, о чем говорят не только учителя физкультуры, но и предметники, классные руководители. Последние иногда говорят ученикам: «Ну, что вы какие неподвижные!» И когда учителя отмечают, что детей подчас трудно усадить, речь идет не о физической активности, а об излишней раскованности учеников, желании пошалить на уроке. Учителя физкультуры дают более квалифицированные и более пессимистические оценки. *«Например, в начальной школе 12 часов в неделю нужно ребенку двигаться. И это минимум. Активно двигаться. Если он не выполняет этого двигательного объема, то развитие тормозится. Чем старше становится ребенок, тем меньше у него двигательная активность, прогрессивно уменьшается»* [Стаж общий 24 года, по специальности 5 лет]. Сейчас, отмечают они, в

силу специфики образа жизни, многие дети не выполняют этой минимальной нормы.

Взаимодействие семьи и школы состоит, прежде всего, в отношениях учителей с родителями учеников. Это взаимодействие просматривается в двух аспектах: взаимодействие по поводу воспитания и контроля родителями своих детей и помощь родителей школе.

Оценивая взаимодействие с родителями, учителя, чаще всего отмечают, что все родители очень разные и по-разному готовы взаимодействовать со школой. Взаимодействуют со школой преимущественно женщины, матери. Отцы подключаются только для решения более сложных (обычно хозяйственных) задач. Но те редкие мужчины, которые активно взаимодействуют со школой, представляют собой особую ценность и когда их дети уходят из школы – утрата таких родителей – большая потеря. *«Я могла плакать горючими слезами, потому что мне было жалко терять родителя, и такого активного родителя у нас больше не было»* [Стаж общий 32 года, по специальности 28 лет].

Но наиболее заметной разница в готовности родителей взаимодействовать со школой ощущается по возрастным категориям детей. *«Основательно работают, мне кажется, начальные классы, единицы – в среднем звене, еще меньше – в старшем звене»* [Стаж общий 21 год, по специальности 20 лет]. То есть пока дети маленькие, родители более тесно взаимодействуют со школой, охотнее участвуют в работе родительского комитета, больше внимания уделяют учебным успехам школьников. Но в старших классах родители уже значительно меньше включены в школьные и учебные дела. Причин этого несколько. В-первых, многие родители провозжают детей из младших классов в школу и встречают их после занятий и в процессе этих проводов и встреч они общаются между собой, обсуждают школьные дела. Понятно, что старшеклассники не только не нуждаются в провожатых, но и избегают возможности таких контактов: они начинают чувствовать себя взрослыми, и такая опека им неприятна. Во-вторых, родители детей начальных классов прекрасно понимают чем занимаются их дети на уроках и могут оказать им помощь в решении учебных задач, но далеко не все родители могут оказать помощь своим детям из старших классов в выполнении домашних заданий.

Родители младших школьников довольно охотно помогают школе, многие готовы работать в родительском комитете, но даже и они с большой неохотой соглашаются возглавить этот комитет. Родители старше-

классников и в комитете работать чаще всего не хотят. Поэтому собрания, посвященные выборам родительского комитета, обычно бывают очень длинными: «... трудно выбрать родительский комитет. На каждом собрании мы сидим бесконечно долго, потому что никто не хочет брать на себя ответственность» [Стаж общий 11 лет, по специальности 9 лет].

Хотя иногда встречаются и родители, с удовольствием работающие и в родительском комитете. Обычно школа высоко ценит таких родителей, хотя учителя и понимают, что пассивные родители не имеют времени уделять школе достаточно времени. «То есть, не работают сейчас родители. Сейчас все родители, в основном, заняты зарабатыванием денег, своими делами, своими семьями. В основном они отдают ребенка <в школу> и забывают» [Общий стаж 32 г., по специальности 28 лет]. По поводу большинства родителей учителя говорят о том, что хорошо, если бы они хотя бы дома уделяли внимание своим детям.

Некоторые учителя с гордостью констатируют наличие у них умения эффективно взаимодействовать с родителями. Это умение они связывают со своей способностью стимулировать родительскую инициативу: «... я умею с родителями работать, когда они мне сами предлагают. Не я им, а они мне! Я их вроде бы ничем и не стимулировала. Спрашивала: “Что бы Вы хотели чтобы было у ваших детей <...> в классе?” Они сами ставят задачи, цели, сами решают» [Стаж общий и по специальности 24 года]. Это очень важно, чтобы родители сами принимали решения о поддержке (в том числе и материальной) школы. И когда учителя говорят об активных родителях, то имеют в виду, прежде всего, тех, кто готов взять на себя инициативу. Особенно деликатным является вопрос о деньгах, и такие вопросы обычно решают между собой сами родители. Если кто-то не хочет вкладываться, инициативные родители и не настаивают. Учителя, школа, обычно касаться таких вопросов не хотят и не должны. «Обязательно найдется кто-то, кому это не очень нравится. <...> ... и даже, если один человек против, с него родители деньги не собирают. Но это вообще-то дело родителей, мы стараемся не вмешиваться. Школа-то вообще ни на что деньги не собирает» [Общий стаж 32 г., по специальности 28 лет].

Отношения детей с родителями в процессе обучения связаны с родительским контролем занятий и с возможностью помощи родителей детям в работе над домашними заданиями. Особую группу составляют родители, тесно взаимодействующие со школой. Но повышенная активность родителей может привести и к негативным результатам. Например, родители, хо-

рошо знающие ситуацию в школе и успехи разных учеников, могут начать предъявлять к своим детям повышенные требования. Учителя приводят примеры того, как завышенные требования активных родителей к своим детям могут привести и приводят этих детей к психологическим срывам.

Но основная масса родителей довольно пассивна в общении со школой, и лишь некоторые соглашаются работать в родительском комитете, и то неохотно, а найти председателя родительского комитета – всегда очень большая проблема. Поэтому когда дети активных родителей оканчивают школу или переходят в другую школу – классные руководители и администрация рассматривают это как существенную потерю.

К такой пассивности родителей учителя относятся с пониманием: *«... если ты председатель или простоходишь в родительский комитет, то у тебя есть дополнительная работа. Вообще никто не хочет»* [Стаж общий 11 лет, по специальности 9 лет]. Более того, нередко, когда учитель обращается к родителям проконтролировать выполнение их детьми домашних заданий, предвещающих некие контрольные работы, многие родители, соглашаясь сделать это, тут же забывают.

Анализируя сведения о родителях, некоторые учителя обнаруживают, что *«...что у многих среднее образование. И еще в моем классе очень много разведенных родителей. Очень много»* [Стаж общий 11 лет, по специальности 9 лет]. Доля детей из неполных семей может не только достигать половины класса, но и быть более половины. Дети из таких семей, кроме недостатка отцовской заботы и отцовской строгости, недополучают взрослого внимания. *«Вот, например, мама одна и 2 ребенка – один в садике, один в 7 классе. Она работает сутками, у нее просто физически не хватает времени делать с ним домашнее задание»* [Стаж общий 11 лет, по специальности 9 лет].

Многие дети вообще не делают домашних заданий, ни по каким предметам. Это является проблемой и учителей, и родителей. Чаще всего это происходит в классах, где среди учеников нет лидеров с положительным настроением, настроением на учебу. В таких классах есть успевающие ученики, но их обычно бывает мало, и если они намерены добиться успехов в учебе, то оказываются в очень сложном положении. На этих учеников у учителей остается слишком мало времени.

Важной стороной преобразований системы образования является оптимизация учебно-воспитательного процесса, и здесь актуализируется проблема контроля и стимулирования участников учебного процесса.

Мнения учителей о необходимости и формах контроля, обеспечивающего нормальное осуществление учебного процесса, обычно приобретает два направления, два аспекта: контроль работы учеников со стороны учителей и родителей и контроль учителей со стороны руководства.

На вопрос о том, кто и как должен контролировать детей в рамках учебного процесса, учителя выделяют две стороны этой проблемы: способности детей и их желание учиться. Если ребенок способный и хочет учиться, контроль не нужен, он все сам выполняет хорошо и вовремя. Таких детей обычно немного – несколько человек в классе. Чаще приходится сталкиваться с ситуацией, когда способности есть, а желания нет. Такого школьника можно научить, но в данном случае необходим контроль.

Отмечается также и то, что нередко дело состоит не в отсутствии способностей, а в отсутствии желания у детей изучать те или иные предметы, а подчас вообще желания учиться. И нынешняя система аттестации подчас стимулирует нежелание заниматься по некоторым предметам. Так, если ученик намерен поступать на юридический факультет, математика ему не нужна. Такой ученик, нередко очень неглупый и способный, не хочет заниматься по предметам, которые он не будет сдавать: «... *например, учится на четыре, а больше ему и не надо*» [Стаж общий и по специальности 22 года]. А ведь математика – это начало логики, она формирует логическое мышление. И такое фрагментарное обучение, очевидно, не даст должного качества образования.

Проблемой тоже существенной, но по сути своей противоположной, многие учителя считают наличие в классе детей, не обладающих достаточными способностями для того, чтобы учиться в этом классе. Отмечается, что некоторые дети явно не дотягивают до необходимого уровня и являются готовым контингентом для коррекционных классов, однако таких классов явно недостаточно и, к тому же, практика перевода детей в коррекционные классы стала в последние годы нежелательной.

Существенной проблемой является контроль учеников за пределами учебного процесса. Особенно сложным он является по отношению к запущенному контингенту – трудным детям, детям группы риска. Эта проблема требует от учителя много сил и нервной энергии учителей, хотя решить ее чаще всего не удается. Считается, что эта проблема – прерогатива специалистов отдела по делам несовершеннолетних, однако этот отдел слишком малочислен для ее решения. *«Там некому работать <...> Они не контролируют деятельность детей. Им едва удается и хватает*

времени, например, находить детей, которые бродяжничают, вылавливать на рейдах подростков, которые находятся в алкогольном или наркотическом опьянении. У них физически нет времени, просто физически. Вот и все. Поэтому все рычаги воздействия на родителей на этом заканчиваются» [Общий стаж 32 г., по специальности 28 лет].

Нередко учителя говорят о том, что дети слишком часто ссылаются на свое нездоровье, на свою забывчивость, скрывая за этим нежелание работать. Попросту говоря, среди детей немало, говоря словами классика, «мнимых больных». *«Эти глупые отмазки: я заболела, я болею. Это же все понятно. Отлынивают часто»* [Стаж общий и по специальности 19 лет]. Но немало и действительно больных детей: *«Со здоровьем у детей крупные проблемы. Больной – каждый второй. Полкласса слепых, полкласса больных, полкласса дистоников, хроников. Естественно, это влияет на их обучение»* [Стаж общий и по специальности 22 года]. В этой связи интересный совет в свое время дал опытный учитель нашему респонденту, тогда еще молодому учителю: *«... относись к ним как к больным! Они же больные и несчастные! Тогда у тебя не будет ни злобы, ни ненависти»* [Стаж общий и по специальности 20 лет]. И действительно, говоря о своих учениках, учителя не демонстрируют никакого напряжения – ни злобы, ни ненависти.

Отдельной темой проходит проблема стимулирования потребности учеников в познании. Эта потребность сегодня проявлена слабо, однако среди учеников, которые рассматриваются как контингент коррекционных классов, можно встретить довольно способных ребят, которых ни семья, ни школа не смогли заинтересовать процессом познания. Однако еще среди советских учителей-новаторов было немало педагогов, воспитывавших у своих учеников жажду познания. Но сегодня, как отмечают учителя, не до новаторства: учитель перегружен разнообразными формами отчетности и не только не до методических поисков, но подчас и не до учеников. Успеть бы пройти программу.

Контроль учеников со стороны учителя – важная часть его профессиональной деятельности. Но педагогическая реальность такова, что существует также проблема контроля учеников за пределами учебного процесса в школе. Здесь очень важен контроль со стороны родителей, причем серьезный контроль касается не только того, как выполняются домашние задания, но и того, что читают дети, и с кем они общаются, и как общаются. По мнению учителей, внимательных и ответственных родителей, ро-

дителей «... здравомыслящих больше, которые контролируют, интересуются, хотят помочь» своим детям. Но «... крикнуть с кухни: Ты сделала домашнюю работу? Это не значит проконтролировать» [Стаж общий и по специальности 22 года]. Немало родителей, которые ограничивают контроль на уровне банальных вопросов ребенку о том, что задано, и о том, выполнил ли задания. С другой стороны, родители нередко стремятся контролировать работу учителя, задают вопросы по поводу нерегулярности проверки тетрадей или оснований, по которым была поставлена пониженная, на их взгляд, оценка.

Но в значительно большей степени учителей раздражает наличие многочисленных форм контроля со стороны вышестоящих организаций. Разнообразных проверок стало слишком много: «Вообще, мне кажется, что в городах устроили тотальный контроль школ, слишком часто» [Стаж общий и по специальности 7 лет].

Но в содержании работы школы в общем-то ничего не поменялось, учителей готовят так же, как раньше. По мнению некоторых учителей, дети в общем-то те же: «Да, как и раньше. Точно такие же классы. <...> А что в школе стало лучше – не знаю» [Стаж общий и по специальности 22 года]. Сколь-нибудь заметных изменений в содержании школьной жизни учителя не видят: «... в моей работе особо ничего не изменилось. Ну, ничего! Как мы писали планы, так мы их и пишем. Как мы учили <...>, так мы и учим. Вот форма контроля поменялась» [Стаж общий и по специальности 20 лет].

Многие учителя отмечают, что дети все же поменялись. «Если раньше дети боялись учителей, слова поперек не говорили. Сейчас дети другие, и все по-другому. И опять же, семья... Ведь все взаимосвязано... В семье все обсуждается: и учителя, и школа... естественно, ребенок не глухой. Он все прекрасно понимает, что говорят о школе. Дело все-таки в детях. А готовят учителей так же, как раньше готовили» [Стаж общий и по специальности 7 лет].

Суть современных изменений, как считают учителя, концентрируются в детях, но изменения системы образования не учитывают этого обстоятельства, увеличивая контрольный пресс на учителей. Это учителей не устраивает, и данная почетная должность становится все менее привлекательной. Социальные изменения, затрагивающие систему воспитания и образования, нередко выходят далеко за пределы школы, поэтому «... сейчас не могут жестко контролировать по определению. Сейчас

немножко все изменилось. Не наконтролируешься» [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет]. *«Я не думаю, что нужно контролировать так, чтобы люди вздохнуть не могли. Люди от такого напряжения начинают думать, а зачем им это нужно, начинают болеть»* [Стаж общий и по специальности 20 лет].

Тем не менее, учителя достаточно лояльны к системе управления и готовы подчиняться правилам, предлагаемым сверху: *«Но вот я согласна со всеми выдвигаемыми правилами. Даже, если они меня не будут устраивать, я все равно должна буду их принять»* [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет]. Не слишком доверяя многим нововведениям, учителя готовы подчиняться новым правилам: *«... я впрямую во все это. Но я буду делать все, что мне скажут. Переживания, конечно, но, тем не менее»* [Стаж общий и по специальности 20 лет]. Готовность подчиняться правилам не означает их одобрения. Многие аспекты внедряемых в школу мероприятий не устраивают учителей, вызывают их глухое сопротивление.

Немало радикальных преобразований современной школы по-разному оценивается учителями. Неоднозначные оценки учителя дают такому нововведению, как ЕГЭ. По мнению учителей ЕГЭ – *«... это просто метод распознавания знаний, что ли. Итог»* [Стаж общий 11 лет, по специальности 9 лет]. И учителя, и школа перестраивают всю свою работу на чистые тесты, на решение конкретных задач натаскивания на тесты. У многих учителей работа по-новому вызывает отторжение. Они отмечают, что могли бы заинтересоваться какими-то новыми методами преподавания, новыми приемами подачи материала – тем, чем занимались учителя-новаторы в советской школе.

Сравнивая метод тестирования с традиционными методами – контрольными работами, диктантами, учителя чаще говорят о том, что старая система давала и продолжает давать более адекватный результат проверки. Например, диктант с грамматическим заданием позволяет увидеть конкретные провалы в знаниях как отдельного ребенка, так и целого класса. Этот метод контроля показывает, что именно дети не усвоили, какой материал им непонятен. Тестовая система дает более быстрый результат, но здесь есть целый набор проблем. Во-первых, *«Тест – это метод тыка – попал – не попал, угадал – не угадал»* [Стаж общий и по специальности 24 года]. Учителям известны случаи, когда дети, не очень твердо зная материал, могут угадывать правильный ответ. Во-вторых, тест не дает представления о том, каким путем ребенок пришел к правильному ответу, не

показывает логику его рассуждений, его анализа, не выявляет хода его рассуждений.

В-третьих, в отличие от традиционных методов контроля, тесты не мобилизуют ребенка на решение задачи, на поиск логического движения к результату. При работе с тестом надо увидеть правильный ответ, вспомнить некий аналог. В-четвертых, при оценке результата обучения в тестовом формате не надо заниматься тем, что учителя делают ныне в школе. ЕГЭ, тесты не проверяют логику рассуждений, качество письма и знание сути предмета. Если речь идет о том, что дети должны знать некий минимум, то их надо просто натаскивать на этот минимум и с ними не надо заниматься так тщательно, как это было принято в российской, потом в советской школе.

И, в-пятых, тестовая форма совсем не подходит для оценки гуманитарных знаний. Гуманитарий должен уметь говорить, выражать свои мысли: *«... я свято верю в то, что русский язык нельзя проверить тестами. Наверное, и математику тоже нельзя проверить тестами с вариантами ответов, потому что ее надо понимать и ее решать»* [Общий стаж 32 г., по специальности 28 лет].

Некоторые учителя считают, что тестовые методы целесообразны как форма промежуточного контроля или как формы контроля не по профильным предметам, где достаточен некий минимум. Для отбора на профессиональный уровень подготовки необходимы традиционные методы контроля знаний.

Но помимо критики встречается точка зрения, согласно которой, в процессе подготовки к тестовому контролю дети работают очень трудолюбиво, зная, что им могут попасться те или иные вопросы. Они готовятся к разным типам вопросов, классифицируя их. А профессиональные знания они будут получать уже в вузе, *«... должен же вуз чему-то учить»* [Стаж общий и по специальности 22 года]. Здесь необходимо добавить, что вузовские преподаватели единогласно отмечают, что вместе с системой ЕГЭ в вузы пришли крайне неподготовленные абитуриенты. Вследствие этого в студенческой среде отмечается заметное падение познавательной активности. Утрату интереса студентов к учебе и научной деятельности показывают и социологические исследования: *«... у студентов в процессе обучения наблюдается снижение интереса к учебе. Ситуация с интересом к научной деятельности также выглядит неутешительно. Не-*

смотря на то, что опыт участия в исследованиях, конференциях и т.п. растет, интерес ко всему этому падает» [3, с. 607].

Главное достоинство ЕГЭ – «... один раз отмучились, и с этими бумажками во все вузы можно идти» [Стаж общий 11 лет, по специальности 9 лет]. Но все равно, это все лишь бумажки... Отношение учителей к ЕГЭ продолжает оставаться весьма сложным, и этот аспект нуждается в специальном анализе. Интересны в этой связи оценки учителей отношения детей к этой системе. Прежде всего, учителя отмечают, что отношение детей к ЕГЭ связано с тем, что они другой системы просто не знают, и к тому же у них нет права выбора. *«Они знают, что им надо получить документ и с этим документом поступить в институт. Они другого не знали. Они сдавали ГИА, будут сдавать и ЕГЭ. У них нет альтернативы»* [Стаж общий 21 год, по специальности 20 лет].

Это с одной стороны. А с другой стороны, альтернатива у них появляется, когда они вместе с родителями принимают решение о поступлении в вуз. В соответствии со своим интересом они выбирают набор экзаменов (ЕГЭ), но если им не хватает баллов, они вынуждены идти в ту область, которая им абсолютно не интересна. Поэтому школа, по мнению учителей, должна прийти детям на помощь в этом процессе, оказать им поддержку. В старой системе в этом отношении было проще – дети поступали в один вуз и к нему сознательно готовились. Сейчас нередки примеры случайного выбора вуза и профессии.

Выход из создавшегося положения возможен на пути более глубокой, детальной и продуманной дифференциации обучения – об этом говорят многие учителя. В основу дифференциации может быть положена разница способностей, причем не только умственных. Например, возможна гендерная дифференциация: отдельные уроки физкультуры для мальчиков и девочек. Во-вторых, возможна дифференциация по склонностям: одних детей больше интересуют гуманитарные предметы, других – точные. Может быть и предметная дифференциация – математика, химия, биология. Среди учеников есть дети, которых целесообразно вообще перевести на индивидуальное обучение.

Необходимо также в течение учебного дня осуществлять изменения в направлении деятельности. Дети могут с интересом слушать материал, излагаемый опытным и квалифицированным учителем, но интерес будет со временем притупляться: детям надо подвигаться. Интеллектуальное напряжение надо сменять физическим, эмоциональное – рациональным.

Речь идет не просто о физическом движении или эмоциональной разрядке, необходимо методически продуманная смена деятельности, развивающие все стороны содержания личности. Такая смена деятельности в современных методиках практически отсутствуют.

Некоторые учителя отмечают, что дифференцированное, разноуровневое обучение сегодня применяется, однако ничего нового в этом нет. Это новое – хорошо забытое старое. Все это было в советской школе, но существовало под другими именами. *«Что, не читали тексты, не выписывали? Выписывали, развивали критическое мышление»* [Стаж общий 29 лет, по специальности 23 года]. Но все же чаще отмечается, что сегодня дифференциации противопоставлена унификация. Сверху спускается указание работать по конкретному учебнику, который может многих не устраивать.

Нередки претензии учителей к программам, разрабатываемым в министерстве и спускаемым в школы. Эти претензии касаются и планируемых объемов преподавания, и содержания программ.

Отмечая индифферентность детей к тем или иным предметам, учителя говорят о том, что интерес учеников во многом связан с отношением общества к конкретным дисциплинам. Так, в период повышенного интереса общества к химии и в школах этот предмет преподавался более интенсивно. В период увлечения общества физикой и физиками и этот предмет в школах преподавался гораздо глубже. Сегодня часто говорят об интересе общества к истории, однако на школьные программы этот интерес пока не проецируется.

Школа существует не изолированно от общества, ребенок приходит в школу из семьи, с улицы, от своих друзей, которые могут быть разными. Квалифицированный учитель умеет помочь детям из разных семей, с разным уровнем интеллекта, с разным уровнем подготовки достаточно ровно учиться в одном классе. Есть дети из неполных семей, есть дети, лишившиеся родителей и живущие с бабушками-дедушками. Но результаты обучения в целом достаточно идентичны. Встречи учителей с выпускниками показывают, что школа неплохо готовит учеников к взрослой жизни, хотя есть проблемы с воспитанием: некоторые дети переносят школьные привычки в институт и имеют из-за этого проблемы. Неплохо успевая в школе, они нередко имеют проблемы уже в первой сессии.

Отмечая необходимость дифференциации обучения, учителя нередко говорят о весьма важной проблеме – обучение в школе детей, нуждающихся в особом подходе. Эта проблема нередко связывается в высказыва-

ниях учителей с тем, что происходит расслоение общества, и это находит свое отражение в школе. И система ЕГЭ, в известной мере, углубляет это расслоение. В общеобразовательных школах дети готовятся к государственному экзамену, но есть *«...много учебных центров <коррекционных>, где учат читать, писать и работать руками – вязать, шить, стучать молотком, пилить, строгать. И детям, которые туда пошли, ЕГЭ уж точно не сдать. Расслоение общества все сильнее»* [Стаж общий и по специальности 20 лет]. С другой стороны, в современной школе, по мнению учителей, недостаточно классов коррекции или же в них отправляют учеников неохотно. *«А сейчас у нас общеобразовательные классы коррекции. И приходят же в 10 класс эти классы коррекции. Списывают ЕГЭ и идут»* [Стаж общий и по специальности 22 года]. Эта тема возникает неоднократно: *«Я чувствую, что некоторых детей нужно отправить в коррекционные классы, что они тут не должны сидеть»* [Стаж общий и по специальности 24 года].

Проблема отбора детей в коррекционные классы усугубляется тем, что дети адаптируются к имеющейся системе аттестации и успешно списывают друг у друга. Учителя видят учеников, которые умеют списывать, но формальные правила подразумевают и формальные оценки. Поэтому учителя сделать ничего не могут. Дополнительной проблемой является необходимость убеждения родителей в том, что их ребенок не справляется со школьной программой, что ему необходим специальный, коррекционный подход.

Вообще классы коррекции являются отдельной сюжетной линией в интервью учителей. Прежде всего, классы коррекции осуществляли функцию фильтра, позволявшего оставлять в старших классах только более способных учеников. *«Я считаю, что когда раньше были классы коррекции и не было этих ненормальных экзаменов, и мы их сами выпускали, конечно, мы им помогали. Но из них никто в десятый класс не шел. Они все уходили в техникумы, эти классы коррекции»* [Стаж общий и по специальности 22 года].

Некоторые учителя отмечали, что их опыт работы в школе начинался с того, что им *«... отдавали самые плохие классы. Которые стояли на учете. <...> сваливали всех коррекционных детей»* [Стаж общий и по специальности 19 лет]. Однако выпускники коррекционных классов впоследствии в большинстве своем становятся нормальными и вполне успешными детьми, хотя и не без исключений: *«Есть те, кто работает в школе,*

есть бизнесмены, спортсмены. То есть, все нормально. Есть, конечно, если в классах коррекции были неблагополучные семьи, то есть непорядок. Например, один ребенок уже отсидел» [Стаж общий и по специальности 24 года].

Учителя, имевшие опыт работы в классах коррекции, говорят о том, что в этих классах было трудно работать – ученики сложные, хотя их в этих классах было сравнительно мало. В коррекционных классах *«было больше проблем, но было интересней работать»* [Стаж общий и по специальности 24 года]. Коррекционные классы имели свою специфику – другая программа, другие условия работы. Вместе с тем, отработав какое-то время в коррекционных классах, учителя обретали большой педагогический опыт, им было в чем-то проще работать с успешными, но не всегда спокойными и усидчивыми детьми. Но сегодня дополнительная сложность педагогической деятельности в том, что из-за отсутствия отсева неспособных учеников приходится работать в классах, где явно присутствуют потенциальные кандидатуры для коррекционных классов: *«А сейчас через этих детей из общеобразовательного класса я вижу детей из коррекционных классов»* [Стаж общий и по специальности 24 года]. Речь в данном случае идет о том, что перевести ребенка из общеобразовательной школы в школу, осуществляющую программу коррекции можно после прохождения психолого-медико-педагогической комиссии, заключение которой носит рекомендательный характер, а родители не обязаны следовать этим рекомендациям.

Проблема работы с девиантными подростками усугубляется проблемами, связанными с деятельностью комиссии по делам несовершеннолетних, но *«там никакой коррекционной работы с ними не проводится»* [Общий стаж 32 г., по специальности 28 лет]. И когда ребенка ставят на учет в эту комиссию, ничего не меняется в его жизни, он продолжает получать двойки, прогуливать уроки. *«Инспектор может прийти домой к ребенку раз в полгода и проверить, чем тот занимается. И все»* [Общий стаж 32 года, по специальности 28 лет]. И школа здесь ничего не может поменять, хотя и ее привлекают к работе этой комиссии. Причина такого положения в том, что отсутствует система работы с трудными детьми.

Успешное взаимодействие школы с детьми во многом зависит от характера взаимоотношений учителей с родителями. Эти отношения выстраиваются по-разному, и это понятно: родители очень разные. Большинство родителей относятся к учителям с уважением. *«Но есть и такие,*

которые считают, что к их ребенку предвзято относятся» [Стаж общий и по специальности 22 года]. Эти отношения достаточно субъективны, подчас они зависят не только от установок родителя, но и от настроения учителя: «... уроки хорошо прошли – и день хорошо прошел. Уроки сорвались – и день плохой» [Стаж общий и по специальности 22 года]. Некоторые родители «...очень трепетно контролируют проверку тетрадей: а вот почему у моего ребенка не каждый день тетради проверяют? И даже эти вопросы некоторых интересуют. И приходится объяснять, что в таких-то классах каждый день тетради проверяют, в других – раз в два урока...» [Общий стаж 32 г., по специальности 28 лет].

Когда школа поднимает проблему, возникшую у ребенка, у родителей нередко срабатывает стереотип, и сначала они начинают защищать и оправдывать своего ребенка. К сожалению, сегодня немногие родители способны правильно оценить ситуацию со своим ребенком. Сначала они детей своих защищают и считают, что школа напрасно придирается, заостряет проблему. Но с большинством родителей устанавливаются нормальные, рабочие отношения. В начальных классах многие родители охотно идут на контакт и просят давать им информацию о работе детей. Поэтому некоторые учителя фиксируют успехи и нарушения ежедневно, а потом на собрании дают конкретную рабочую информацию о деятельности детского коллектива. В силу того, что на родительском собрании о конкретных детях говорить нельзя, они по собственной инициативе в индивидуальной беседе с родителями о рассказывают о работе их ребенка.

И учителя, и многие родители считают неправильным введение без-оценочной системы в первом классе. Однако учителя, с согласия родителей все-таки ставят оценки первоклассникам (чаще всего положительные) в рабочих тетрадях, которые никто, кроме учителей, детей и родителей не смотрит. Учителя находят способы поощрения детей. *«Например, я говорю: “Хорошо”, а они ставят плюсики, сами отмечают. Я оцениваю, а помощники быстро все записывают, фиксируют. Три плюсика в течение урока, значит оценка по прилежанию 5. <...> Два плюсика – 4, один плюсик – 3. Но я три не ставлю, говорю, еще поработаешь – получится» [Стаж общий 24 года, по специальности 5 лет].*

При этом введение трехбалльных оценок нередко приводит к непониманию. Родители отмечают, что дети должны привыкнуть к одной системе оценок – пятибалльной.

В старших классах отношения с родителями складываются несколько

сложнее. Это связано с тем, что родители уже меньше интересуются школьной повседневностью, а есть и такие, что отдают детей в школу и считают, что это дело школы – заинтересовать и обучить их детей.

Участие родителей в делах школы различно, но родители детей младших классов активнее и, по мере взросления детей, родители все меньше времени удаляют школе, «... родители стараются помочь, в любых вопросах. Вот, например, залили мы класс, внизу, под нами. Учили, воду не закрыли. Так родители сразу нашли маляров» [Стаж общий и по специальности 24 года].

По-разному выстраиваются отношения с родителями из разных классов. Есть классы, в которых дети не делают домашних заданий, и это является общей проблемой – и родителей, и учителей. Но в таких классах бывает очень трудно выбрать родительский комитет – никто не хочет брать на себя ответственность [Стаж общий 11 лет, по специальности 9 лет].

Нередко в воспитании детей и во взаимоотношениях со школой принимают участие бабушки с дедушками, чаще – бабушки. Нередко бабушки более охотно взаимодействуют с классными руководителями, чем родители. «Бабушки и дедушки принимают участие в воспитании, образовании детей. Чаще всего, бабушки и дедушки встречают, провожают детей... Есть также, кто живет у бабушек с дедушками, забирают внуков на выходные» [Стаж общий и по специальности 24 года]. Такая ситуация нередко порождает своего рода ревность родителей, матери начинают переживать, что бабушки что-то делают не так как надо. В таких ситуациях учителям нередко приходится становиться арбитрами и доказывать родителям, что, в конечном счете, все утрясется, нормализуется.

Оценивая участие родителей в делах школы, учителя нередко отмечают их пассивность. Есть, конечно, родители, активно участвующие в школьных (классных) мероприятиях, но таких очень немного. «Сейчас все родители, в основном, заняты зарабатыванием денег, своими делами, своими семьями. В основном они отдают ребенка и забывают» [Стаж общий 21 год, по специальности 20 лет]. Это чаще отмечают учителя старших классов.

Ситуация с пассивностью родителей, их нежеланием корректировать свои действия с работой учителей, усугубляется тем, что несогласованность воспитательных действий родителей и школы может привести и подчас приводит к отрицательному эффекту: «... когда я – в одну сторону, а родители – в другую, то ничего и не получится» [Стаж общий и по спе-

циальности 22 года].

Тем не менее, учителя привыкают к новым порядкам в школе и находят зоны своего спокойствия и оптимизма. В речи учителей нередко встречаются обороты, означающие, что в обществе в целом все в порядке – нормально. Такие речевые обороты возникают на фоне выразительной критики, недовольства чем-либо. Когда респондент отвлекается от конкретной проблемы, начинает высказываться на более общие темы, связанные с собственной судьбой, функционированием своей жизненной среды, жизнью общества, он нередко начинает отмечать, что все развивается нормально. Человеку необходимо, чтобы в его жизни присутствовали зоны спокойствия, зоны нормы.

Учителя недовольны размером своей зарплаты, однако иногда они отмечают, что их зарплата нормальная, что есть учреждения, где она выше, но есть и такие места, где зарплата заметно ниже. В таком контексте и учительская зарплата может считаться нормальной. *«И здесь у учителей зарплата даже немного побольше, чем в Ульяновске, у меня однокурсница там работает»* [Стаж общий и по специальности 7 лет]. Тем более, когда в семье все нормально, и есть муж, который неплохо зарабатывает. Дома все хорошо и на работе нормально.

Впрочем, *«...если кто-то из педагогов возмущается размером зарплаты, это нормально, правда? Должен же кто-то возмущаться! <...> Мы, может быть, возмущаемся, но в глубине души. А он, пожалуйста, все говорит!»* Нормальны и небольшие конфликты, и обсуждение друг друга в коллективе: *«... И еще кто-то должен о других поговорить. Ведь нет коллектива, где бы вообще не обсуждали друг друга! Нет. Я думаю, что в целом все нормально»* [Стаж общий 11 лет, по специальности 9 лет].

Зоны покоя человеку необходимы, например, тогда, когда он приходит в новый коллектив, к которому пока не привык, и старый коллектив ему нравится больше. И такой зоной спокойствия может стать руководитель: *«Спасибо, что директор нормальный человек, дай Бог ей побольше поработать»* [Стаж общий и по специальности 20 лет].

Совокупность интервью показывает, что необходимые зоны спокойствия создают сами учителя, более того, это одна из главных задач педагога – создать нормальные отношения с родителями. *«Не было таких родителей, с которыми не получилось бы найти общий язык. Если их не дергать постоянно, не ругать за то, что с их ребенком такое получается, если вставить на их место, они понимают. Они же взрослые люди, они*

понимают, что я не их воспитываю, а их ребенка. Претензий у родителей не возникает» [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет]. Пусть родители не всегда активны, их бывает трудно привлечь к работе в родительском комитете, но они в большинстве своем создают нормальные, теплые отношения в семье *«... родители занимаются дома детьми, ярко проблемных нет. Нормальные, хорошие детки!»* [Стаж общий 21 год, по специальности 20 лет]. Нормальные отношения в семье очень важны, особенно когда ребенок находится в рискованном подростковом возрасте. *«Как только подростковый кризис минует, если все нормально дома, тогда все нормализуется»* [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет].

Даже в том случае, когда родители готовы пойти на конфликт с учителем, защищая своего ребенка, педагог готов относиться и к этому с пониманием: *«... такая реакция мамы – нормальная реакция нормального родителя»*. Но учитель должен объяснить такой маме, что ее ребенок своим поведением мешает не только учителю, но и другим ученикам. Важно, чтобы эта мама поняла позицию учителя, который видит, что этот мальчик *«... не глупый, у него нормальные оценки, умеет думать, понимает, но ему мешают эмоции, он сам себе не рад, когда он так себя ведет»* [Стаж общий 24 года, по специальности 5 лет]. В целом, нормальная ситуация в школе создается совместными усилиями всех акторов учебно-воспитательного процесса, успех дела *«... зависит от учителей, классных руководителей, родителей. Главное – объединить все усилия»* [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет].

Невыполнение заданий, нарушения дисциплины, конфликты между учениками – все это является отклонением от спокойного, нормального режима работы учебного класса, и учитель видит свою задачу в том, чтобы такие явления локализовать и преодолеть. Компетентностный подход подразумевает формирование неких знаний, умений и навыков, но не формирование личности, не создание в человеке набора положительных качеств, которые позволяют людям самоорганизовываться. А детей в рамках учебного процесса необходимо организовать, акцентировав их внимание на том, что следует делать в конкретной ситуации. *«... и дальше процесс взаимодействия между ними стал совсем нормальным. То есть дети не умеют взаимодействовать друг с другом»* [Стаж общий 24 года, по специальности 5 лет]. *«Многие дети не понимают требований, и приходится тратить много времени, чтобы они их поняли. А дети с проблемами в поведении всегда были. Они – не порождение сегодняшнего дня»*

Многие проблемы решаются со временем – в процессе взросления ребенка: *«Когда он вырастет, он становится человеком»*. И здесь важно, чтобы родители шли навстречу, понимали учителя. *«Если прикладывать усилия, то он вырастает более-менее нормальным. А если запустить процесс...»* [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет].

Проблемы в поведении детей учителя объясняют отсутствием или недостаточностью педагогической интуиции, педагогических навыков у родителей, но нередко эти проблемы связаны с отклонениями в психике, поэтому *«детей, которые бы совсем не понимали инструкцию, нет. Есть один ребенок с проблемами. Но у него родовая травма, проблемы со здоровьем, и отсюда все. Я таких не беру во внимание. Он один такой. А остальные с более-менее нормальной психикой, все понимают»*. [Стаж общий и по специальности 20 лет].

Но подчас учителя отмечают, что действительно нормальных детей сегодня мало, как мало и действительно нормальных родителей: *«большинство родителей, это прискорбно, более неграмотны, что их дети. Поэтому ребенок не слышит грамотную, правильную взрослую речь»*. При этом и дети существуют в среде недостаточно адекватной: *«Сейчас мало здоровых детей – ослабленное зрение, головы больные, вегетососудистая дистония. <...> Дети сейчас мало играют на свежем воздухе, в нормальные игры. Следовательно, у них нарушается социализация, они не могут общаться в обществе, решать проблемы»* [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет]. *«Со здоровьем у детей крупные проблемы. Больной – каждый второй. Полкласса слепых, полкласса больных, полкласса дистоников, хроников. Естественно, это влияет на их обучение. Если они к тому же через урок приходят»* [Стаж общий и по специальности 22 года].

Школьные проблемы некоторые педагоги видят как продолжение ненормальной работы всей социальной сферы: *«...с ребенком работал логопед? У ребенка вообще есть фонематический слух? <...> Некоторых детей бесполезно учить. Бесполезно. Они такие. И чем хуже работают гинекологи, тем хуже результат. Должны нормально работать врачи. От зачатия ребенка. Ребенок должен там не страдать, нормально развиваться»* [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет].

Многие проблемы современной школы учителя объясняют некими отклонениями от нормы. Так, отмечая низкую зарплату современного учителя, респонденты неоднократно говорили о том, что за такую зарплату могут работать *«странные люди»*, что в школе за эти деньги *«невоз-*

можно работать нормальному здоровому человеку. А уж когда человек не очень здоров – тем более» [Стаж общий и по специальности 19 лет], что *«ни один нормальный человек не пойдет в школу работать»* [Стаж общий и по специальности 22 года]. Ненормальность учителя (как современного социального явления) подчеркивается и тем, что, если ему даже урежут зарплату в два раза, он все равно будет работать – *«... чтобы довести начатое дело до конца»* [Стаж общий и по специальности 19 лет].

Не вполне нормальные условия, в которые поставлена школа, приводят к осложнениям во взаимоотношениях учителя с администрацией, которая тоже поставлена в ненормальные условия. *«Их же тоже травят, убивают эти бумажки. Они все люди хорошие, когда мы неформально встречаемся, то они все нормальные люди. А у себя на работе – здесь уже, простите, каждый сам за себя. Эта система – она же всех ломает. А если не ломает – то наклоняет»* [Стаж общий и по специальности 25 лет].

Не совсем нормальными некоторые учителя считают и создаваемые ныне учебные программы. Так, передавать детям взаимосвязанный и последовательно преподаваемый материал раз в неделю бесполезно: ребенок все забудет, если продолжение темы будет более, чем через три дня. *«Это не дети ленивые, это не учитель бестолковый. Просто если <материал> не подтверждается в три дня», <он не будет усвоен>* [Стаж общий и по специальности 22 года]. Сравнивая прежние программы (нормальные программы) с сегодняшними, учителя, говоря об их ненормальности, отмечают, что *«сейчас слишком много бумаг, слишком много отчетов, которые нужно делать. Один и тот же отчет, одну и ту же бумажку, но в разных переворотах-разворотах»* [Стаж общий и по специальности 24 года].

И эта эволюция вызывает серьезные опасения учителей: *«Я даже абсолютно не уверена, что мои внуки будут иметь нормальное образование. А хорошее образование будет для элиты, все будет очень дорого. В Москве уже это начинается»* [Стаж общий и по специальности 20 лет].

Несмотря на пессимизм в социальном самочувствии учителя, он все-таки находит возможность чему-то радоваться. Важной составной частью работы учителя является то удовлетворение, которое приносит эта работа. Специальных вопросов на эту тему в интервью не было, однако к этому сюжету некоторые учителя возвращались постоянно. Подчас не все учителя могли четко определить, что именно им нравится в работе учителя, и говорили о том, что определенную радость приносит сама атмосфера школы – детские голоса, их приветливые лица, звонки на урок. Чаще все-

го этот сюжет носит немотивированный характер: *«Да, я люблю свою работу, и школу люблю. Вот я иду утром на работу, с мужем поругалась. Пришла в школу, звонок звенит... И я уже ничего не помню. Эти дети мне вообще жить не дают плохими эмоциями. Они меня их эмоциями жить заставляют»* [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет]. Школьная атмосфера, атмосфера праздника, радости встреч, новизны ощущений, ожидания лета (а летом – осени и новых встреч) дает учителю заряд бодрости и поддерживает готовность преодолевать трудности.

Особенно приятны учителю дети, которые любят его предмет, с такими детьми приятно работать, *«... есть звонок или нет – а их и не выгонись! Вот это приятно. Когда глаза горят!»* [Стаж общий и по специальности 19 лет]. Таких детей немного, но они есть. Но ощущения постоянной радости не бывает: *«Сегодня у меня уроки хорошо прошли – и день хорошо прошел. Уроки сорвались – и день плохой»* [Стаж общий и по специальности 22 года]. Удовлетворять потребность общения с детьми, удовлетворять запрос на реальную педагогическую работу учителям становится все труднее. Особенно трудно оставаться педагогом той части учительского коллектива, которая занята административной работой. Постоянные отчеты, постоянные справки в разных видах – в электронном, в распечатанном. *«Я против всего этого, я не люблю этого, я хочу с детьми работать»* [Общий стаж 32 г., по специальности 28 лет].

Впрочем, и общение с детьми нравится не всем учителям, и некоторым из них не нравятся именно современные дети, особенно в сравнении с детьми своего поколения: *«Раньше у меня была какая-то наивность. У нас была такая дисциплина, мы так учителей слушались! Чтобы перечить, да и просто поперек слово сказать! Да что Вы! Никогда такого не было! А сейчас что с воспитанием? Жующие на уроках дети, которые нас не видят. Мат-перемат у них. Кто стоит, целуется, а кто обнимается! Что на переменах, что ... и на уроках. Нет такого воспитания, как у нас тогда! Я люблю более спокойную работу»* [Стаж общий и по специальности 19 лет]. Неудовлетворенность условиями труда провоцирует отток учителей из школы. Во всяком случае, эта неудовлетворенность провоцирует появление мыслей о возможности смены профиля деятельности. *«Что меня огорчает – это то, что дети радуются неудаче. Например. Кто-то проиграл, а другой радуется. Такого раньше не было»* [Стаж общий 24 года, по специальности 5 лет].

Прежняя школа, о которой с ностальгией вспоминают учителя, вы-

полняла более широкий спектр задач, и среди задач школы большое значение имела воспитательная функция: *«Там нужно было нравственное, эстетическое воспитание, то есть воспитание личности»*. В некоторых школах эта функция пока продолжает выполняться: *«Все-таки в лицее и гимназии больше уделяют времени развитию личности...»* [Стаж общий 24 года, по специальности 5 лет]. По мнению многих учителей, роль учителя в школе заключается, прежде всего, в воспитании полноценной личности, но возможностей для выполнения этих задач у педагога все меньше. Реформированная школа ставит перед учителями другие задачи, подчас не очень понятные учителю. Хотя и здесь некоторые учителя находят для себя светлую сторону: *«Я люблю интересное, мне очень нравится новое!»* [Стаж общий и по специальности 19 лет].

Для хорошего психологического самочувствия учителя на работе очень важным являются отношения в педагогическом коллективе. Прежде всего – это дружеские теплые отношения коллег, атмосфера взаимопомощи: *«Это очень приятно, что в нашей школе такие отношения. В других школах все гораздо плачевнее. Я ценю свою школу. И меня ценят и любят, я это знаю»* [Стаж общий и по специальности 19 лет]. Теплые товарищеские взаимоотношения у некоторых учителей достраиваются до адекватного профессионального взаимопонимания: *«Я близко общаюсь <в педагогическом коллективе> только с теми, кто меня понимает. Слава Богу, я для себя этих людей нашла. ... Я их очень люблю»* [Стаж общий и по специальности 25 лет].

Важным моментом формирования хороших отношений в коллективе является деятельность представителей администрации, одной из функций которой является задача формирования не просто деловой, рабочей обстановки в коллективе, но отношений товарищеской взаимопомощи. И такую помощь в первую очередь оказывает администрация: *«При каких-то проблемах администрация обязательно мне помогает»* [Стаж общий и по специальности 19 лет]. При этом учителя нередко отмечают не просто позитивную деятельность администрации по формированию оптимальных отношений в коллективе, но считают эту деятельность определяющей, говорят о том, что конфликты с коллегами бывают, но руководители умело локализуют их.

Сами представители школьной администрации отмечают, что они испытывают трудности (в том числе и психологические) при взаимодействии с учителями. Им иногда кажется, что их в школе не любят, даже под-

час «тихо ненавидят». Понятно, что представители администрации – наиболее опытные педагоги, способные увидеть недостатки в работе учителей. Но ощущение дискомфорта руководителей связано, в частности, и с тем, что им приходится быть проводниками распоряжений вышестоящих органов и помимо понятных требований, связанных с организацией учебного процесса, им приходится постоянно требовать от учителей выполнения поручений, в необходимости и полезности которых они и сами сомневаются. Однако эти сомнения (по поводу «тихой ненависти») чаще всего беспочвенны: учителя прекрасно понимают положение администрации и отдают ей должное – руководители школы умеют локализовать конфликты и сами об этом говорят: *«Самое главное – тихо, без скандалов, всегда находим общий язык. А вообще всегда надо общаться, и только в общении можно решить все проблемы. Не кричать, не ругаться, не предъявлять претензии, а просто пообщаться, выяснить, в чем проблема, и все можно будет решить!»* [Общий стаж 32 г., по спец. 28 лет].

Важнейший ресурс, на котором во многом держится современная школа, – это радость, которую получают учителя от осознания результатов своей каждодневной работы. Каждый день они видят, как их ученики обретают новые знания и навыки: *«Вот я точно знаю, чем я занималась сегодня. Вот если он пишет букву «а» и «о» правильно, то я знаю, что в этом 90% моей заслуги. Вот это я люблю»*. Это осознание поддерживает учителя. *«Я люблю результат своего труда. Вот мы с ними сегодня прошли что-то – и вижу результат своего труда. И даже малый результат, даже и отсутствие результата – это живая работа»* [Общий стаж 22 года, по специальности 19 лет].

Но особенную радость учителю приносит не малый, а осязаемый результат, признание учеников, понимание ими ценности того, что дает им учитель. *«Те дети, которые у меня были с 5 класса, спокойно относятся к форме подачи материала», а новенькие, которые недавно пришли, говорят, что они не представляли себе, что некоторые темы могут быть такими интересными. То есть, это признание в любви для меня. Это приятно, хорошо, что дети так думают и чувствуют. Значит, я правильно иду, в правильном направлении»* [Стаж общий и по специальности 20 лет].

Наконец, для учителя важно и то, что работа в школе, кроме морального удовлетворения, приносит и другие нематериальные радости – возможности иметь удобный график работы, больше внимания уделять семье

и детям, иметь достаточно продолжительный отпуск летом. *«Я считаю, что для женщины это одна из самых лучших работ»* [Общий стаж 22 г., по специальности 19 лет].

Однако следует отметить, что на фоне небольших всплесков оптимизма «... настроения учительства и работников высшей школы сохраняют довольно пессимистический настрой. Так, по результатам социологического исследования, осуществленного в 2013 г., лишь 16% учителей демонстрируют удовлетворенность ходом реформы системы образования, примерно столько же ушли от оценки, а остальные отмечают более или менее высокий уровень неудовлетворенности результатами и ходом реформы. Наибольший разрыв между критиками и сторонниками реформы наблюдается в оценке таких тезисов, как “Вследствие реформы образования происходит снижение уровня знаний и общей культуры школьников”, “Современные дети не знают элементарных вещей, не читают книг, разучились думать”, с которыми активно соглашаются противники реформы и не соглашаются её сторонники» [4, с. 523]. Неудовлетворенность ходом и результатами реформы порождает неудовлетворенность учителей и своей деятельностью на ниве образования. «Справляется ли учительство с поставленными перед ним задачами? – вопрос, на который половина учителей затрудняется ответить. Уверенных оценок очень мало, респонденты предпочитают уклончивые формы ответов: “В целом справляется” – так считает приблизительно треть учителей, “скорее не справляется” – примерно вполовину меньше» [2, с. 59]. В целом учителя не испытывают настроений катастрофизма, однако и свое положение, и ситуацию в системе образования оценивают весьма пессимистично.

Литература

1. Иудин А.А., Овсянников А.А. Оценка социальных рисков и последствий реализации проекта «Стратегия России – образование» // Народонаселение, 2001, № 1. с. 29-42.
2. Зернов Д.В., Иудин А.А., Овсянников А.А. Социальные ориентиры и самочувствие российского учительства. // Народонаселение, 2014, № 4, с. 43-60.
3. Зернов Д.В., Ушакова Я.В. Студенты об учебном процессе и научной деятельности. / Социальные инновации в развитии трудовых отноше-

ний и занятости в XXI веке / Под ред. проф. З.Х. Саралиевой. - Нижний Новгород. Изд. НИСОЦ, 2014. – С. 603-607.

4. Иудин А.А. Реформа образования и профессиональные стратегии учительства. // Социальные инновации в развитии трудовых отношений и занятости в XXI веке / Под ред. проф. З.Х. Саралиевой. – Нижний Новгород. Изд. НИСОЦ, 2014. – С. 522-531.

A.A. Iudin, E.S. Kovshova

REFORMS AND SOCIAL WELLBEING OF RUSSIAN TEACHERS

The article deals with the social and psychological well-being of the teacher in a double fracture: he experiences the complex processes of a radical restructuring of the education system, occurring in an ever-changing society. In this regard, it is stressed by contact with phenomena such as social stratification, the decline of cultural standards in society, reduction of respect from the community to the teacher, decline in the prestige of intellectual activity and, in particular, the teacher's work. An important aspect of the problem field of the modern school are changes in living standards and values of children, as well as the changing nature of the relationship of the school with the parents of pupils. In socio-professional space teacher are increasingly faced with the incompetence of the management of education, inadequate requirements from the management to the school and the teacher. An important point of degradation of the educational system, according to the set-GIH teachers is inadequate monitoring system of pupils' knowledge and methods of assessment Key competence of the teacher. However, teachers are areas of social and psychological relaxation.

Keywords: educational reform, exam, a double fracture, social well-being of the teacher, the teacher competence.