

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Шевелев А. Н.



ТЕНДЕНЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕТЕРБУРГСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В ПЕРИОД 1990–2010 гг.

Статья посвящена ключевому вопросу в современной истории отечественного образования — проблемам и перспективам профессиональной деятельности российского учительства, которые представлены на социологических данных по Петербургу как одному из значимых регионов страны. В статье сделана попытка связать в единую систему современный опыт реформирования отечественной школы и восприятие действий образовательной политики государства петербургским учительским сообществом.

Ключевые слова: петербургское учительство, государственная образовательная политика, современная реформа образования, общественно-педагогическое движение, педагогический опыт, педагогические инновации, педагогические достижения.

A. N. Shevelev

Development Tendencies of Teaching in St. Petersburg in 1990–2010

The article deals with the key issue of contemporary history of national education, i. e. the problems and prospects of teaching in Russia, which are presented here on the basis of sociological research in St. Petersburg, one of the main regions of the country. The article analyses the experience of reforms in the national school, and presents what Petersburg teachers think about the state education policy.

Key words: teaching, state education policy, modern education reforms, socio-pedagogical movement, pedagogical experience, pedagogical innovations, pedagogical achievements.

Последние 20 лет в истории петербургской, как и всей российской школы стали периодом сложным и противоречивым. Его можно охарактеризовать в самом общем виде как непрерывную реформу школьного об-

разования, которую можно разделить на три этапа.

Конец 80-х начало 90-х годов стали временем не оправдавшихся в полной мере надежд на коренное преобразование советской школы на основе

Закона об образовании 1992 года, как на идейной основе ее административно-управленческой демократизации, так и гуманизации педагогического процесса.

Отказ от идеологии в сфере образования сказался в большей мере на преподавании гуманитарных предметов и на тотальном отказе школы заниматься воспитанием, которое необоснованно стало отождествляться только с идеологическим воспитанием.

Государственные образовательные стандарты включали теперь федеральный, региональный и школьный компоненты. Школа получила возможность выбора способа построения образовательного процесса на основе не менее чем 15 примерных учебных планов, учителя — право преподавания по утверждаемым авторским или выбираемым учителем самостоятельно учебным программам и учебникам, которые теперь утверждались на уровне вуза.

Возникли новые разновидности образовательных учреждений — гимназии, лицеи, центры и комплексы, возросло число и разнообразие школ с углубленным изучением одного или нескольких учебных предметов. Появились частные школы, количество которых постепенно росло, но общее соотношение их с государственными школами в Петербурге не превысило 1/10 части. В 90-х гг. в Москве действовало 80, в Петербурге 35 НОУ (конкурс в некоторые из них составлял по 12–16 человек на место). Опросы тех лет показывали, по мнению самих педагогов, предпочтительность сочетания в школе платного и бесплатного образования. Директора петербургских школ признавали, что важнее всего статус школы, в том числе и за

счет реализации опытно-экспериментальной работы. Большинство родителей 90-х годов считало, что качество бесплатного образования (как и массовой школы) значительно ниже, но боялось, что престижные школы будут работать только для богатых. Вместе с тем, в петербургских гимназиях и лицеях в 90-е годы занималось в 2 раза больше детей из семей интеллигенции, чем в общеобразовательных, и только 20 % детей предпринимателей.

Происходило включение школы в рыночные отношения. В образовательных учреждениях появились платные дополнительные образовательные услуги.

Наряду с единоначалием стали возникать Советы школ, школьные конференции, попечительские советы образовательных учреждений, стали меняться школьные уставы. Была внедрена система лицензирования и аккредитации образовательных школьных программ.

Достаточно активно развивалось инновационное движение, сотрудничество школ и вузов, международные контакты в сфере образования. Утрата органами управления образованием всевластия и тотальной регламентации, присущих советскому периоду предопределила усиление сотрудничества школы с педагогической наукой, от которой ждали действенных рекомендаций по решению новых проблем.

Эти процессы определили контуры системы образования, сложившейся к 2010 году, которые оказались не лишены как положительных, так и отрицательных свойств (последние можно рассматривать в виде нереализованного потенциала).

Подлинной демократизации управления системой образования не

сложилось в сравнении, например, с практикой управляющих советов школ в странах Запада.

Отказ школы от воспитательной функции оказался недолгим, но возвращение к проблемам воспитания произошло скорее по приказу, чем по внутренней мотивации педагогов и, в большей степени, в виде организации при школах отделений и центров дополнительного образования.

Предоставленная стремительно и без подготовки школам возможность выбора чему и как учить породила среди педагогов растерянность и ностальгию по советскому школьному времени, когда все было определенным и ясным.

Появление статусных школ отразило лишь социальное стремление к отказу от учебы в безликой, унифицированной школе и желание оказаться в школе повышенного уровня образования и комфортности. Частные школы стали индикатором начинающегося социального расслоения, но не локомотивом педагогических инноваций, на которые могла бы ориентироваться массовая школа. Недовольство малоимущей части родителей стали вызывать платные образовательные услуги, реализуясь в проблеме пресловутых «школьных поборов», борьба государства с которыми стала важным рычагом политических манипуляций.

И все же начало 90-х годов было очень плодотворным для образования временем, которое давало основания надеяться на углубление школьной реформы в дальнейшем. Однако, вторая половина 90-х годов (последовавший в этот период экономический кризис, в целом очень болезненный для страны, экономический переход к рынку) поставила школьное образование в

ситуацию выживания. Учительские забастовки этого пятилетия стали самыми массовыми в стране, перекрыв по этому показателю такую традиционно активную профессиональную группу, как шахтеры. Начался отток учителей из школ в другие профессиональные сферы. И на этом этапе в школе менялось многое, но общее ощущение экономической и политической нестабильности, отсутствие внятной государственной образовательной политики, череда менявшихся министров образования на фоне девальвации традиционных ценностей — гражданственности, труда, семьи, нравственности — производили удручающее впечатление.

С 2000 г. в развитии петербургской и российской школы начался новый этап, который в общем виде можно характеризовать как этап возвращения государства в образование. Возможность социальных взрывов, рост протестных настроений, тревожные данные социологических опросов учащейся молодежи показывали, что будущее страны под угрозой. Рост активности государства выразился в приоритетном внимании к организации воспитательной работы с учащимися и в систематической последовательной реализации программно-целевого подхода по развитию системы образования. Фактически это означало, что образование для государства — значимая сфера и что в эту сферу будут вкладываться государственные средства. Последние десять лет были связаны с разработкой ряда концептуальных документов по развитию школьного образования в России (Национальная доктрина, целевые федеральные и региональные программы развития образования, воспитания, дополни-

тельного образования, Приоритетный национальный проект «Образование», президентская инициатива «Наша новая школа», новый проект Закона об образовании и др.).

Ключевыми действиями образовательной политики на этом этапе стали внедрение в школьную практику Единого государственного экзамена и профильного обучения, присоединение России к Болонской декларации, что рассматривалось как основа для реформы вузовского образования, начало разработки и внедрения школьных стандартов нового поколения, поиск новых систем оценки качества образования и новых ее управленческих и экономических моделей.

Информатизация образования и серьезное улучшение материально-технической обеспеченности школ в последние годы неоспорима. То, что все эти действия имеют незавершенный характер очевидно, как и повышенная активность, усиленная централизация управления (а значит, и ответственность) и достаточно дальновидная осторожность при проведении образовательных изменений. Но имеется ли у российского образования время на дальнейшее реформирование?

Далее хотелось бы представить на основе имеющихся социологических данных, полученных в 90-х гг., социально-профессиональный портрет петербургского учителя. Заложенные тогда тенденции не претерпели серьезных изменений за последнее десятилетие, которое, к сожалению, не получило даже в Год учителя такой же научной базы в виде широкомасштабных социологических исследований. Но по многолетним наблюдениям автора — историка петербургского школьного образования, рассматривающего сов-

ременность как завтрашнюю историю, по его беседам с коллегами, преподавателями и слушателями системы повышения квалификации учителей, из практики научного руководства и консультирования образовательных учреждений города, такой вывод представляется правомерным. Основные сегодняшние проблемы городского учительства сложились в 90-е годы и из данных тех лет можно создавать исторический образ нашего современника — петербургского школьного педагога.

Конечно, социологическим исследованиям (как и историческим) нельзя придавать характер абсолютной истины. Они фиксируют в истории лишь небольшой фрагмент стремительно меняющейся ситуации. Но именно эти исследования, как никакие другие, позволяют говорить в контексте современности о типологическом образе петербургского педагога. Такого образа не позволит создать ни анализ нормативных документов, посвященных педагогическим кадрам, ни индивидуальные биографии наиболее известных педагогов города, ни теоретические выкладки о том, каким по мнению ученых этот педагог должен быть. Социологический портрет, пусть и в отдельных, кажущихся автору наиболее значимыми чертах, есть запечатленный образ петербургского учителя в реальности его жизни и профессиональной деятельности.

В попытке решить такую исследовательскую задачу автор опирался на социологические исследования середины 90-х годов своих коллег по СПбАППО — С. Г. Вершловского, Е. Э. Смирновой, В. В. Тумалева, В. Ф. Курлова, а также из выступлений заместителя Председателя

Комитета по образованию Петербурга Н.А.Заиченко и данные, полученные в исследованиях по заказу Комитета.

В России 90-х годов работало около 1,5 млн. учителей, из них в городских школах — 0,7 млн. Какие общие изменения происходили в 90-е годы в петербургском учительстве? Результаты исследований показывают:

- к 1995 г. не менее 20 % педагогов Петербурга не имели базового педагогического образования;

- молодые педагоги в возрасте до 30 лет составляли 24 %, причем женщины составляли 89 % петербургских учителей;

- не менее 40 % выпускников педвузов не приходили работать в школу, в городе в 1994 г. имелось 2000 учительских вакансий (в основном, преподавателей иностранных языков, словесников, учителей физкультуры);

- отсев из петербургских школ вырос в 90-е годы в 20 раз (около 10 тысяч учащихся в год);

- помощь школе оказывали от 5 до 12 % родителей;

- демократические тенденции в управлении школой в Петербурге не получили распространения.

В 90-е годы нарастал уход из петербургских школ учителей: 746 (2,3 %) в 1991, 1500 (4,7 %) в 1993 г. Из других сфер в школу приходили работать специалисты без базового педагогического образования. Но из общего числа проходивших профессиональную переподготовку пришлось работать в школу только 16 %. Исследования 90-х годов констатировали, что «отток из профессии намного перекрывает приток» на фоне роста численности учащихся петербургской школы.

Профессиональный стаж петербургского учителя на 1995 г. выстра-

ивался следующим образом: до 10 лет работы в школе — 33,4 %, 10–20 лет — 22,2 %, свыше 20 лет — 27,9 %, остальные — свыше 30 лет. Заметным фактором стало старение учительства.

78,2 % петербургских учителей имели высшее педагогическое образование. При этом следует помнить, что в отличие от дореволюционного периода советское и постсоветское учительство представляло в большинстве выходцев из народа, то есть из семей более низкого культурного уровня, чем интеллигенция.

Учителя Петербурга 90-х годов могут подразделяться не только по возрасту и стажу на три группы (молодые, опытные и «сверхопытные» педагоги), но и на две полярные группы по отношению к работе. Для 7 % работа является всем, для 6 % настоящая жизнь начинается только после работы. Остальные респонденты признавали себя творческими людьми, которые реализуются и вне работы (15 %), общественными светскими людьми, ведущими интересную жизнь вне сферы профессии (25 %), домашними обычными людьми (50 %). Уровень профессионального самовоспроизводства учителей как группы был значительно ниже представителей массовых профессий — 11 %, вместе с тем в здравоохранении он составлял — 24 %, торговле — 37 %, силовых структурах — 38 %, науке и высшей школе — 48 %, предпринимательстве — 62 %.

Зарплата учителей неуклонно снижалась относительно среднего показателя по промышленности еще с советских времен: 1970 — 81 %, 1980 — 73 %, 1989 — 67 %, 1993 — 44 %. Выпускники вузов по привлекательности из 22 основных профессий ставили в 90-е годы профессию педагога

на 15-е место. Из них считали творческой профессией: педагога — 8 %, предпринимателя — 40 %.

Продолжалась феминизация петербургского учительства: если в 1975 мужчины составляли 21 % учителей, то в 1992 — 17 %. В школах повышенного уровня обучения их несколько больше, но никогда эта цифра не достигала 30 %, как в 50-е годы. Как показало исследование, мужчины более ориентированы в школе на определенные предметы, испытывают определенную изоляцию в женском коллективе, поэтому в детском окружении чувствуют себя комфортнее. Однако мужчина-учитель воспринимается респондентами (руководителями школ, учительницами, учащимися) как оплот дисциплины в школе, фактор нормализации отношений в женском коллективе, более справедливый и спокойный педагог. Вместе с тем, большая исполнительность, ответственность и конформизм делают женщину более удобным работником для школьной администрации.

Кризисы профессиональной деятельности учителей (кризис адаптации к профессии, кризис рутинной работы, кризис опытности — переучиваться поздно, а по-другому менять работать не научили), свойственные любому историческому периоду, усилились в 90-е годы. Но вера в свою высокую миссию у учительства Петербурга оказалась стабильной (85–90 %). Сверхответственность учительства как необходимое профессиональное качество (надежность, обязательность, исполнительность) сделало в советский период учителей одной из самых консервативных групп. Консервативность привела к тому, что 92 % опрошиваемых учителей кон-

статировали свою неуверенность в завтрашнем дне, 64 % ощущали ограниченность своих возможностей, при этом 78 % менять профессию не собирались. Степень невротизации оказывалась у учителей выше, чем у инженерно-технических работников, а максимальный ее уровень наблюдался у преподавателей-гуманитариев. Идеалы гуманистической педагогики, декларируемые большинством петербургских учителей того времени, можно подвергнуть сомнению, так как за введение отбора в начальную школу выступало 43 % респондентов, в основную — 55 %, в старшую — 83 %.

Настораживает тот факт, что 40 % молодых петербургских педагогов (до 30 лет) не имели семьи (общий показатель составил 16 %, еще 13 % разведены и имели неполные семьи), зато 78 % имели урочную нагрузку в 28 часов в неделю и классное руководство.

Степень неудовлетворенности у молодых учителей своей работой в школе была максимальной, учитывая, что 72–80 % выпускников педвузов считали себя не подготовленными к педагогической работе. При этом, стереотипную приверженность идее, что молодой педагог в школе — это панацея, следует принимать с большой осторожностью. Опросы старшеклассников и выпускников школ показывают, что среди наиболее любимых учителей педагоги старше 50 лет и пенсионеры представлены в 64 % случаев.

Дополняет эту безрадостную картину такой показатель, как недостаточное жилищное обеспечение петербургских учителей (в среднем по 11 квадратных метров на члена учительской семьи, отсутствие у 35 % пе-

тербургских учителей дома своего рабочего места). Опрошенные учителя имели лишь один выходной, который, в основном, был посвящен подготовке к урокам.

40 % не занимаются спортом, хронические болезни все чаще становились достоянием тех, кто должен был воспитывать у молодежи здоровый образ жизни. Круг дружеского общения часто был ограничен коллегами, что позволяет говорить о складывании негативной профессиональной микросреды в условиях общественного непризнания значимости учительского труда.

Мнение петербургских учителей тех лет об отношении общества к профессии учителя характеризовалось следующим образом. Государство относится к учителю отрицательно — 55 %, безразлично — 43 %, общество, соответственно, — 59 и 39 %, семья высоко — 42 %, невысоко 48 %, сами педагоги — высоко 76 %, невысоко 23 %. Можно сделать вывод о высоком статусе профессии педагога в глазах самих ее носителей и семьи, но низком у государства и общества.

По мнению учительства Петербурга, в большей степени влияли на учеников: семья — 64 %, молодежная субкультура — 35 %, общая обстановка в стране — 35 %, СМИ — 30 %, школа — 12 %.

Учащийся 90-х годов в глазах педагогов характеризовался ориентациями на богатство — 64 %, умение пробыть в жизни — 49 %, инфантильностью — 45 %, тягой к развлечениям — 43 %, стремлением к учебе — 33 %. Петербургские педагоги относили себя и своих учеников к совершенно разным по ценностям поколениям (себя отнесли к поколению тружеников — 49 %,

обманутых — 31 %, разочарованных — 30 %; учащихся к поколению прагматиков — 30 %, агрессивных — 28 %, поколению надежд — 25 %. Таким образом, согласно этим данным петербургские педагоги 90-х достаточно низко оценивали своих учеников.

Петербургские педагоги 90-х годов оценивали происходящие со страной перемены как общее ухудшение социальной ситуации: в экономике — 65 %, в образовании в целом — 32 %, в культуре — 65 %, в осуществлении социальной справедливости — 72 %, в собственной школе — только 11 %.

Отношение петербургского учительства к школьной реформе выражалось в следующих ответах групп респондентов: нуждается в частичных переменах — 63 %, в глубоком кризисе и требует радикальной реформы — 33 %. Интересно, что тогда же московские учителя ответили на эти вопросы как 22 и 69 %. А учителя петербургских гимназий и лицеев отмечали частичный характер перемен как желательный чаще педагогов общеобразовательных школ.

Области, в которых петербургские учителя видели наиболее назревшие перемены, были связаны: с ослаблением регламентации — 57 %, появлением новых учебников — 50 %, изменением содержания программ по предметам — 47 %.

Задачи современной школы петербургские учителя видели в формировании прочных знаний — 69 %, развитии личности учащихся — 66 %, развитии их способностей — 56 %, воспитании нравственности — 56 %. Были слабо представлены показатели «развитие культурного кругозора», «профорientация», «получение сведений о жизни», «общественное пове-

дение», «систематизации получаемых знаний». Представляется, что уже тогда можно было говорить о наличии консервативных черт и тенденций в петербургском учительстве.

В отношении к воспитательной работе происходило полярное разделение мнений респондентов, но очевидно было, что для петербургских педагогов это два разных педагогических труда (ее должен вести каждый педагог — 62 %, специальный педагог — 51 %).

В своих коллегах петербургские педагоги выше всего ценили: профессиональное мастерство — 72 %, умение заинтересовать ребят предметом — 71 %, глубокое его знание — 57 %, доброту — 51 %, эмоциональность — 50 %.

Факторами, которые, по мнению петербургских учителей, в наибольшей степени влияли на возможную смену ими педагогической работы, выступали: оплата труда — 62 %, семейные проблемы — 48 %, увеличение свободного времени и снижение рабочей нагрузки — 41 %. Всего «протестантов», которые открыто признавали невозможность для себя реализоваться в педагогической профессии было 14 %. Таким образом, социальные факторы явно преобладали над профессиональными, учитывая, что сама по себе педагогическая профессия характеризуется повторяемостью, рутинностью, обязательностью, стандартизацией, наряду с высокой социальной ответственностью, уникальностью объекта этой профессии и ее высокой технологичностью.

Петербургские учителя 90-х годов считали главными чертами своей профессии: психологическую выносливость — 79 %, необходимость домашней подготовки и постоянного обновления знаний — 70 %, необхо-

димость постоянно следить за своим поведением — 58 %. Но в целом можно констатировать, что «большинство учителей считают, что их труд нормален и к ним не выдвигают запредельных требований».

Наиболее привлекало петербургских учителей 90-х к педагогической профессии: сам процесс работы — 54 %, признание у детей — 50 %, реализация своих способностей — 28 %, общественное признание — 12 %. То есть петербургский учитель был скорее ориентирован на работу как такую (вне социального контекста), на детей, на самоутверждение, но не на мнение коллектива других педагогов и не на общественное признание.

Выбор педагогической профессии, по мнению петербургских учителей, определялся: индивидуальным осознанием своих склонностей — 55 %, реализацией еще детской мечты — 47 %, традициями семьи — 18 %, случайностью — только 3 %. То есть мотивацию профессионального выбора у петербургских учителей нельзя считать случайной, что позволяет прогнозировать высокую профессиональную устойчивость. При этом отмечалось, что педагогический вуз не готовит к реальностям профессии, столкнувшись с которой отношение к профессии молодого учителя ухудшается. Устойчивость мотивации к педагогической профессии растет со стажем, она выше у творческих педагогов. Кстати, на изменение высокого уровня преданности выбранной профессии существенно не влияли возраст, пол, стаж или преподаваемый предмет. У 54 % респондентов направленность на педагогическую профессию с возрастом сохранилась, у 18 % — усилилась, у 11 % — ухудшилась. В исследова-

нии отмечается, что с увеличением возраста и стажа работы растет доля учителей со стабильной мотивацией, низменно положительным отношением к работе. Но только половина тех же респондентов повторила бы свой профессиональный выбор, и еще треть затруднились ответить.

Затрудняло профессиональную деятельность опрашиваемых: слабое финансирование — 64 %, непропорциональность нагрузки и необходимость совмещать предметы — 33 %, слабая дисциплина учащихся — 28 %, бюрократизм администрации — 25 %.

Главные изменения в школе, по мнению петербургских учителей, касались новых предметов, преподаватели которых отмечали максимальные изменения в содержании образования — ОБЖ, экономика, информатика, при этом гуманитарии ощущали большие изменения в содержании учебного материала, чем естественники и математики.

В эти годы формируется общее осознание того, что падает мотивация детей к учебе. По мнению респондентов, учатся для родителей — 66 %, для учителей — 32 %, для будущей жизни — 55 %, из любопытства и интереса — 30 %, на пользу обществу — 4 %. Ослаблением внимания родителей к учебным успехам детей были обеспокоены 66 % учителей Петербурга.

Профессиональную удовлетворенность петербургский учитель 90-х годов испытывал: от ведения урока — 64 %, от повышения уровня собственных знаний — 54 %, от поиска новых привлекательных форм работы — 65 %. При этом подавляющее большинство респондентов хотели работать с более сильными учениками.

Среди основных качеств учителя петербургскими учителями выделя-

лись: профессионализм — 58 %, любовь к детям — 50 %, креативность — 43 %. Аналогичные требования к учащемуся связывались с раскрепощенностью — 60 %, общительностью — 50 %, самостоятельностью — 43 %. Учителя высоко оценили свои способности налаживать контакт с детьми, речь, креативность, низко — свои способности прогнозировать ситуации и преодолевать раздражительность, при этом 70 % педагогов отнесли себя по стилю общения с детьми к демократам и 26 % к авторитарам.

Петербургские учителя 90-х гг. разделялись по отношению к инновациям в образовании на группы: наивные инноваторы (кто недавно пришел в школу и как неопит считал, что изобрел принципиально новые методики); исследователи (их было мало), инноваторы по долгу (как правило, представители школьной администрации); инноваторы по духу творчества; инноваторы по принуждению.

Меньшую инновационность демонстрировали учителя, закончившие не питерские вузы.

Необходимость инноваций петербургские учителя объясняли преодолением трудностей в работе (большим числом учащихся в классе — 39 %, слабой мотивацией детей к учебе — 50 %, загруженностью — 11 %, бюрократичностью — 25 %, недостатком учебного оснащения — 61 % и финансирования — 65 %). Привлекательность инноваций, в мнении петербургских учителей, определялась следующими интерпретациями: интереснее стало работать — 65 %, возрос интерес детей — 64 %, повысилась успеваемость — 24 %. Но большинство петербургских учителей считало, что инновационность не должна быть включена как

критерий в аттестацию учителей.

Особую активность в инновационной деятельности проявляли педагоги гимназий и лицеев. На 1994 г. в Петербурге работало 570 школ, из них 301 с углубленным изучением отдельных предметов, 47 гимназий, 8 лицеев, 7 школьных комплексов и центров, 47 коррекционных школ.

Школы — экспериментальные площадки — в Петербурге появились с 1989 г. под популярным тогда названием авторских школ. Из ранее существовавших физико-математических «углубленок» советского времени выросла основная часть современных лицеев. Можно сделать осторожный вывод, что повышенный статус школы 90-х годов стал фиксацией уже имевшихся достижений, а не следствием реформирования школы.

В школах повышенного уровня обучения констатировался более высокий корпоративный дух в коллективе. Различалась удовлетворенность учителей обычных школ и ШПУ отношением детей и родителей к школе (считали такое отношение плохим 46–61 % в обычных школах и 20–32 % в ШПУ). В школах повышенного уровня обучения меньше проявлялась феминизация педагогических коллективов (13 % против 9 % в общеобразовательных), работало больше преподавателей с непедагогическим образованием и с вузовским образованием, полученным в Петербурге. Учителя таких школ были более направлены на свою профессию, ориентированы на преданность городу, стране независимо от стажа работы. У них наблюдалось более оптимистическое отношение к школьным переменам вообще, и к достижениям своей школы в частности. Таким образом, расширенное поле для профессионального

творчества у школ повышенного уровня (сотрудничество с вузами, зарубежными школами, с системой повышения квалификации) сглаживало общие для учителя негативные социальные условия работы. Именно ШПУ активнее формировали свою воспитательную систему. При этом акцент на связь школы с профильными вузами предполагал и опасность социальной депривации (сужению поля мобильности из-за отбора в такие школы).

Наличие инноваций в педагогическом процессе констатировали учителя города: в обучении — 75 %, воспитании — 43 %, во внеклассной работе — 47 %. Считали, что инновации — дело каждого учителя в отдельности — 80 %, что их нужно вводить очень осторожно — 39 %, что «кто-то» должен своим трудом пробивать дорогу новому — 23 %. Таким образом, складывается впечатление, что «инновационный взрыв» середины 90-х годов был связан с провалом государственного реформирования в образовании (!) и имел естественный, идущий из учительских низов характер. Статус, специальная подготовка инноваторов, сопровождение нововведений, привязка инновационной деятельности к аттестации учителей, управленческий прессинг не могут перевесить значение самореализации небольшой, но очень важной группы инноваторов по духу.

Еще одним аспектом темы «Петербургский учитель 90-х годов» являются ценностные ориентации петербургских учителей. Среди них: здоровье — 77 %, материальное благополучие — 56 %, интересная работа — 58 %, друзья — 54 %.

Всего 25 % учителей выбрали тогда как ценность честный труд (одновременно считая себя поколением

тружеников). Заметным было явное ухудшение отношения учителей к реформированию образования по сравнению с исследованиями периода перестройки. Политическая стабильность в стране была ценна только для 23% респондентов. Учителя города слабо интересовались политикой, гражданское достоинство считали ценностью только 9 % (а в 1989 — 47 %). В целом, демократические ценности в глазах учителей оказались девальвированы социальными реалиями.

Конфликты в учительской среде, по мнению самих петербургских учителей, возникали на почве: личных отношений — 47 %, низкой зарплаты — 35 %, неуровня в обществе — 27 %. В сравнении с Москвой в Петербурге чаще были конфликты учителей с администрацией школ и коллегами, а не с учениками при равных показателях конфликтности с родителями. Конфликты с учащимися, по мнению петербургских учителей, вызывались незаинтересованностью в учебе — 66 %, недостойным поведением учеников — 48 %, их низкой дисциплиной — 27 %.

Петербургское учительство всегда считалось олицетворением высокой культуры. Несмотря на ситуацию 90-х годов, отношение учителей к культуре как нравственной категории сохранилось, культуру понимали: как умение оставаться человеком в любых условиях — 89 %, как порядочность, честность — 79 %, как воспитанность — 71 %, как терпимость к другим — 45%.

Заявляли о себе как о верующих 38 % учителей города, как атеистах — 29 %.

Материалы исследований показывают, что на досуг в духе высокой

культуры у петербургского учителя не оставалось времени. Учительский досуг сводился к: просмотру телепередач — 50 %, чтению — 44–56 %, общению с друзьями — 37 %. Произошло резкое сокращение посещений учителями кино и театров.

Заметна была и ярко выраженная политическая индифферентность учительства в социально активном возрасте. Только 9 % респондентов считало, что у них есть собственные политические взгляды. Эта тенденция касалась и профессиональной сферы. «Закон об образовании» прочитало полностью 35 % и частично — 39 %, положительное отношение к нему выразили 9 %, остальные оценивали его как неконкретный, не верили в силу законодательства, обвиняли в отсутствии общественного обсуждения.

Автор сознательно не стремится к интерпретации приведенных социологических данных о петербургском учительстве в 90-е годы в силу многозначности их трактовки. Вместе с тем, сопоставление полученных результатов в 90-е годы и данных социологического исследования Санкт-Петербургского социологического научно-исследовательского центра «Портрет нового учителя для нашей новой школы», проводившегося в феврале 2010 года (<http://snispb.spb.ru/>), позволяют характеризовать ряд позиций, с нашей точки зрения имеющих прогностический характер. Анализ факторов, определяющих положение российского учительства первого десятилетия XXI века и авторская интерпретация процессов, определяющих динамику развития учительства как массовой социально-профессиональной группы, будут представлены во второй части этой статьи. **(продолжение в следующем номере)**