

ШКОЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ: его социальный статус и профессиональные проблемы



Людмила Писарева,
*ведущий научный сотрудник Института
теории и истории педагогики РАО,
кандидат педагогических наук*

Проводившиеся в Германии на рубеже XX–XXI веков социологические опросы свидетельствуют, что в шкале всех имеющихся профессий наиболее привлекательными и востребованными для подростков на пороге их выхода из средней школы оказались специальности, для получения которых требуется высшее образование, чаще всего гуманитарной направленности. Право свободного выбора (на основании Основного закона ФРГ, ст. 12 части 1: «все немцы имеют право свободно избирать профессию, место работы и учёбы») привело к тому, что количество студентов-первокурсников за последние годы удвоилось, а то и утроилось.

ФРГ — страна с наиболее продолжительным сроком обучения, он составляет от 9 до 14 семестров. Его выпускники, как молодые специалисты, в среднем на три года позже своих коллег из других стран Запады приступают к профессиональной деятельности: в Великобритании выпускной экзамен сдаётся в 23 года, в США — в 24, во Франции в 26, в ФРГ — в 27,5 лет. Общими условиями поступления в государственные вузы ФРГ являются наличие свидетельства об окончании полного среднего образования, дающего право на зачисление в вуз без экзаменов (аттестата зрелости («абитур»)), т.е. свидетельства о так называемой «вузовской зрелости»).

Критерием отбора будущих студентов служит средний балл оценки в аттестате зрелости, полученном по окончании 12 или 13-летней гимназии (или равноценного ей учебного заведения полного среднего образования). В случае большого наплыва абитуриентов существует порядок очередности в зависимости от срока подачи заявления. Для некоторых специальностей (медицина, ветеринария, стоматология) в вузах дополнительно устраивается тестирование или собеседование.

Что же представляет собой немецкая учащаяся молодёжь, избравшая профессию учителя? Каковы её жизненные ценности, мотивации и планы на будущее при выборе этого рода занятий?

Отношение к профессии педагога в ФРГ заметно менялось, и не в последнюю очередь в связи с дефицитом учителей школ, а затем с ростом числа безработных в педагогической среде.

На долю немецкого учительства в XX веке выпало пережить «катастрофу немецкого образования», по образному определению Г. Пихта (60-е гг.), последствия действия закона «Запрета на профессию» и политики «Красного карандаша», то есть политической цензуры (70-е гг.), радикальную реформу образования (70–80-е гг.), трудности интеграционного процесса по созданию единого образовательного пространства и объединения Германии (90-е гг.).

Не менее сложным был путь формирования нового отношения учителя к своей профессиональной деятельности, отказ от традиционного авторитарного стиля поведения в классе, как в роли преподавателя-предметника, так и воспитателя. Такая переориентация шла параллельно с процессом демократизации общества, возлагавшего на учителя более гуманистически направленную морально-нравственную миссию.

Потребовались десятилетия для разработки и внедрения в школьную практику соответствующих методов, форм и стиля общения с детьми, начиная от чётко выраженного авторитарного, присущего учителю-ментору, строгому наставнику, к отношениям партнёрства, а затем сотрудничества или типа поведения старшего товарища, а то и коллеги в его взаимоотношениях со своими питомцами. Новый характер общения дал право и возможности организовывать жизнь в школе по законам учебного самоуправления. Конечно, этот переход был постепенным и сопровождался трудностями адаптации к новым правилам игры, но он определил тенденцию и последовательно закреплялся в землях ФРГ в законодательном порядке.

Дело в том, что профессионально-педагогическое образование в Германии в различные исторические периоды её новейшей истории испытывало на себе влияние различных теоретических концепций, оказывавшихся более приоритетными по сравнению с другими.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Так называемая гуманистическая педагогика направляет свои усилия на обоснование идеальной модели гуманистического учителя, т.е. любящего и понимающего детей, способного обеспечить им развитие в соответствии с заложенными в них природными качествами и потенциями.

Учитель-гуманист воспринимается как старший друг, наставник-помощник детей, опираясь на мировоззренческие идеи которого стал возможен путь к более открытым и демократичным взаимодействиям между учительской и классной комнатой, а также надежда на развитие и реализацию провозглашаемой в реформе концепции «новой культуры учения и обучения».

В настоящее время учительство находится в процессе новой школьной и вузовской реформ, связанных с усилением ответственности учителя за учебно-воспитательную работу, интернационализацией всего образования с ориентацией на выравнивание общих задач в рамках совместной деятельности в Европейском союзе, предусматривающих повышение значимости владения иностранными языками и принятия европейских ценностей.

Среди факторов, негативно влияющих на решение выбрать учительскую профессию, выделим:

- колебания в официальном прогнозировании, касающегося спроса и предложения на учительские кадры;
- широкое обсуждение в печати недостатков и проблем педагогического образования;
- повышение требований к учителю в результате роста социальных проблем (безработица, наркотики, насилие и др.);
- возросшие профессиональные нагрузки, обусловленные серьёзной критикой школы в связи со снижением успеваемости учащихся и её показателями в сравнении с другими странами (итоги международных исследований PISA и др.)

- рост претензий родителей учащихся к школе и учителям за неоправдавшиеся ожидания и прогнозы на будущее своих детей в сфере образования.

В группе выпускников школ, определившихся при выборе специальности в пользу педагогической профессии, просматриваются общие для них приоритеты, в основе которых субъективные взгляды, склонности и интересы, что фактически объединяет их в особый контингент учащейся молодежи.

Исследования мотиваций при выборе профессии в студенческой среде педагогических вузов показали, что преобладающим аргументом в пользу выбора учительской профессии были следующие высказывания:

- могу и хочу работать с детьми и подростками;
- высоко ценю достоинства профессии («интересная, многогранная, общение с людьми»);
- смогу выбрать предметы для изучения в педвузе по своим интересам (имеется в виду предстоящее преподавание в школе двух или трёх учебных дисциплин).

Такие же мотивы завышенной самооценки или прагматического характера, как:

- вероятность получения должности госслужащего с гарантированной высокой заработной платой;
- длинные каникулы;
- благоприятные условия работы — у большинства абитуриентов из поколения конца 80-х — начала 90-х годов отодвигались на второй план в шкале мотиваций выбора учительской профессии.

Сопоставление результатов исследования о мотивах профессионального выбора у учителей с данными, полученными при опросах соответствующей им категории студентов и абитуриентов, даёт право говорить об общей тенденции и даже преемственности поколений по показателям выбора профессии учителя, сходства мотиваций и представлений о будущем

роде занятий. В подтверждение сошлёмся на следующие данные.

Учителям, уже несколько лет проработавшим в школе, предложили задание: «Оцените отдельные элементы учительской профессии, которые тогда (в роли абитуриентов) имели для вас решающее значение при выборе профессии». Респонденты выделили при определении своих приоритетов прошлых лет следующие позиции (в порядке их убывающей значимости):

- я охотно хотел бы работать с детьми и подростками (80%);
- я считал эту деятельность многогранной (75%);
- хотел бы расширить свои знания по предметам, которые буду преподавать (60%);
- учитель в своей профессиональной работе более автономен (самостоятелен), чем в других профессиях (55%);
- я верил, что семейные и профессиональные задачи хорошо сочетаемы друг с другом (40%);
- профессия учителя всегда была моей мечтой (40%);
- эта профессия — важная общественная задача (35%);
- хотел бы быть похожим на моих бывших учителей (32%);
- хотел иметь преимущества статуса государственного служащего (20%);
- думал, что учителя имеют много свободного времени (12%);
- остро воспринимал негативные стороны работы школы и хотел бы поправить положение собственной деятельностью (20%);
- считал, что обучение будет непродолжительным (15%);
- не было доверия к другому виду образования (5%). (15, 67-69)

Итак, большинство участников опроса (от 80% до 55%) отдавали предпочтение позициям, которые более всего совпадали с их призванием и ориентировали на наибольшую общественную отдачу в профессии педагога.

Меньшинство из них (от 30% до 5%) руководствовалось более реалистически направленными желаниями: иметь побольше свободного времени (12%); в более короткие сроки получить педагогическое образование (15%); надежду на хорошую перспективу занять кресло государственного служащего (20%) или сделать выбор в пользу лучшей из профессий (5%).

Между ними оказались чётко определившиеся в своём призвании и следовавшие за своей мечтой стать учителем (40%) и «идеалисты», оптимистично оценившие возможности без проблем сочетать личную и профессиональную жизнь (40%), а также приверженцы социально ориентированных целей будущей деятельности, рассматривавшие профессию учителя важным общественно значимым родом занятий (35%).

Полученные данные позволили установить, насколько представления о будущей специальности (в том числе при участии профориентационной службы) совпадают с профессиональными мотивациями абитуриентов разных поколений, а также с практической деятельностью учителя, условиями его труда и удовлетворённостью работой.

Забегая вперёд, отметим, что исследования показали определённый, а иногда и заметный разрыв между ожиданиями учителей в роли абитуриентов и реальностью, с которой они сталкиваются в своей повседневной трудовой жизни.

Более половины (55%) из учителей со стажем готовы были бы сменить своё место работы в школе на другое, а 45% посчитали свой выбор единственно правильным.

Эти данные подкрепляются другим исследованием, где приводятся сопоставления по различным параметрам работы школ ФРГ и где на вопрос «Довольны ли вы своей профессией учителя?» ответы немецких учителей нескольких типов школ распределились в следующем порядке:

- очень довольны: от 15% до 23%;
- довольны: от 32% до 82%;
- отчасти: от 5,9% до 53%;
- недовольны; от 5,9% до 16%;

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

- очень недовольны: от 4,9% до 15%. (7, 236)

В среднем преобладающее число этих респондентов констатировали свою удовлетворённость работой, правда, наибольший процент «довольных» и «очень довольных» приходится на учителей гимназий, составляющих особо престижный (по образованию, квалификации, условиям работы в школе, общественному мнению и престижу) контингент немецкого учительства.

Значительное число неудовлетворённых в работе учителей можно списать не только за счёт специфики профессии, как одной из числа стрессовых, но и из-за недостатков профориентационной работы, отсутствия системы профессионального отбора, а также пробелов в организации практической педагогической подготовки, в частности, студенческой стажировки как подготовительной службы.

Небольшое отступление

Педагогическая практика студентов происходит в большинстве педвузов лишь после 3–4-летнего обучения, завершающего теоретический курс, когда несоответствие между представлениями о профессии и её реальностью становится более очевидным.

«Студенты чаще всего только на практике (референдарииуме) могут проверить себя на предмет того, подходят ли они вообще к учительской профессии, поскольку подготовка идёт преимущественно по специальным научным знаниям и слишком малая часть приходится на практику», — отметил председатель Союза образования и воспитания, представительного объединения немецких педагогов У. Беккманн на симпозиуме в 2002 г., посвящённом реформе образования учителей, где на повестке дня стояли важнейшие проблемы подготовки учителей.

Этот пробел в профессиональной подготовке учителей затрудняет процесс адаптации к условиям работы молодых специалистов в начале их педагогической карьеры или даже создаёт лишний повод сомневаться в правильности своего выбора вида деятельности.

Несмотря на то, что большинство поступающих в педагогические вузы выбирают их по призванию, немалая доля абитуриентов принимает спонтанные решения. Однако все категории лиц, пожелавшие работать в школе, в значительной мере испытали на себе влияние традиционно позитивного имиджа учительской профессии в стране, высокого социально-педагогического статуса педагога и соответствующего им общественного мнения. Эти факторы формируют взгляды, мотивации и решения молодых людей посвятить себя деятельности, связанной с обучением и воспитанием детей.

Профессия учителя в ФРГ занимает в шкале наиболее престижных специальностей своё законное место.

Школьный учитель имеет статус государственного служащего, а труд его оплачивается в объёме выше среднего уровня по стране.

При наличии в ФРГ 16 уровней общей тарифной сетки большинство учителей достигает 12–15 уровня обычно к 44–49-летнему возрасту. Начиная с 3–5 уровня и через каждые два года переводится на следующий уровень. Учителя с почётными званиями («старший советник», «директор учебной части» и др.) занимают 14–15 уровень, а директора школ — 16 уровень.

Социальный статус и соответствующее материальное обеспечение — это своего рода «вознаграждение» или «компенсация» за нелёгкий учительский труд, приравняемый к одному из самых напряжённых, психологически и эмоционально затратных видов деятельности, связанных с большими

нервными нагрузками и стрессовыми ситуациями.

Специфика и условия производственной деятельности педагога таковы, что вполне подпадают под понятие «синдром сгорания» на работе, если иметь в виду:

- многоплановость профессии при выполнении разных видов деятельности (преподавание, воспитание, контроль и оценивание успеваемости, ведение документации, участие в работе педагогического коллектива, включая управленческие функции, общение с родителями и др.);
- увеличивающиеся нагрузки с постановкой более сложных целей и задач (социальный заказ);
- трудности адаптации к работе с меняющимися «менталитетом» новых поколений учащихся и их родителей;
- напряжённость от опасения не соответствовать современным профессиональным требованиям (профнепригодность);
- сложность совмещения профессиональной и личной жизни при неизбежных упуцнениях в одной за счёт другой.

Немецкие специалисты, анализирующие различные виды производственной деятельности учителя, по-разному оценивают значимость каждого из них по доле интеллектуального, физического и эмоционального вклада, выстраивая их в шкале служебных нагрузок в определённой последовательности.

Например, автор статьи «Стандарты в образовании учителей» Е. Олькерс, суммируя наиболее серьёзные нагрузки учителя, требующие особой поддержки и помощи ему в работе, представляет их в следующем порядке:

- воспитательная работа;
- оценивание результатов успеваемости (селекция);
- столкновение с наиболее сложными ситуациями;
- надзор-консультирование;
- индивидуальный подход (стимулирование) к учащимся;

- работа с гетерогенными классами;
- сотрудничество с родителями;
- повышение квалификации;
- самоорганизация (распределение личного времени).

Большинство из перечисленных факторов и видов нагрузок, создающих напряжение в деятельности школьного учительства, в значительной мере касается его женской части как по эмоционально-психологической природе, так и по количественному перевесу в составе педагогического сообщества.

На протяжении нескольких десятилетий гендерный состав педагогических кадров мало изменялся. Это результат и показатель общей социально обусловленной тенденции, характерной для других европейских стран. В их числе Российская Федерация, где женщины-учителя в общеобразовательных школах составляют 84,2%, из них на директоров школ приходится 65%, на преподавателей-женщин в вузах — 68%, их доля в числе деканов факультетов составляет — 31%, а среди ректоров вузов — 7%. Последние заметно уступают «руководящие» места коллегам-мужчинам. Эту закономерность выделяют в своих исследованиях наши специалисты: «Опыт российских экономических реформ показал, что как только отрасль или профессия становятся высокодоходными, туда устремляются потоки мужской рабочей силы и наоборот». И это при более высоком уровне образования женщин в РФ. Среди людей с высшим образованием 56% женщин, но при этом их заработная плата составляет 2/3 от той, что получают мужчины.

Что же касается расстановки сил по гендерному принципу в Германии, то количественное соотношение в школе учителей-женщин и учителей-мужчин стабильно, хотя и неодинаково. Речь идёт о работе в разных типах средних общеобразовательных и профессиональных школ при следующих общих, предусмотренных законодательством ФРГ минимальных нормах рабочих нагрузок: 23—28 уроков в неделю, 21,4 учащихся в среднем в каждом классе и около 20 учеников на каждого учителя.

В 1993/94 учебном году в начальных школах и на I ступени среднего образования

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

женщины составляли 63%, а на II ступени среднего образования 46%. 70% директоров школ — мужчины, и только 20% — женщины. Подобное гендерное соотношение predetermined уже на этапе получения вузовского образования. Из числа студентов вузов ФРГ 62% мужчин и 38% женщин, из выпускников педагогического факультета университетов 35% мужчин, 65% женщин, профессоров вузов соответственно 95% и 5%.

Если обратимся к современным проблемам педагогического образования, условиям работы учителя, специфике профессиональной деятельности (данним вопросам посвящены работы целого ряда немецких учёных, в том числе П. Йем, П. Краузе, Г. Гиц), то, как констатируют специалисты, они с годами приводят к возрастанию психических, физических и нравственных нагрузок. Последние перерастают в тревожные состояния, страхи, требующие квалифицированной помощи и по возможности устранения неоправданных трудностей и стрессов как в процессе трудовой деятельности, так и с учётом их при подготовке молодых кадров в педвузах.

Соответствующая «поддерживающая» помощь оказывается в рамках государственной политики ФРГ, в том числе в виде:

- предоставления возможности частичной занятости учителя;
- временного освобождения от занятий, в особенности учителей-женщин, имеющих «двойные обязанности» (маленькие дети, престарелые родители, другие нагрузки и семейные проблемы);
- организации терапевтических групп в школе в целях психологической «разгрузки»;
- организации службы компетентной психологической помощи для учителей в школе.

В ходе исследований выясняются наиболее значимые причины, вызывающие

стрессовые состояния у школьных учителей. В их числе трудности организации профессиональной работы (при норме нагрузки в 21–27 часов в неделю и подготовке к занятиям от 53 до 55 часов в неделю), наряду с широким кругом обязанностей. Острую нехватку как рабочего, так и личного времени испытывает половина всех респондентов, после чего идут проблемы с учениками (47,9%), профессионально обусловленные сложности (43,8%); взаимоотношения с руководством школы (31,6%), с коллегами (28,5%); с родителями учащихся (22,7%).

К этим трудностям следует прибавить такие из числа дополнительных или выше неучтённых, как:

- поиски рабочего места, в значительной мере обусловленные демографической ситуацией в стране;
- увеличение в ряде земель ФРГ недельных нагрузок на 1–2 часа с целью экономии средств за счёт отказа безработному учителю в найме на работу;
- возложение на педагогический персонал ранее несвойственных им управленческих функций в связи с переходом на «автономию» школы;
- увеличение стрессовых ситуаций от «общения» с более «раскованным» контингентом современных учащихся, трудными детьми, «проблемными» группами и классами из числа мигрантов, дающих более низкие показатели дисциплины и успеваемости, в том числе из-за плохого владения немецким языком.

О тяготах педагогического труда можно судить, в частности, опираясь на исследования об отношении немецких учителей к профессии, которые показали, что более половины из них (55%) готовы были бы её сменить на:

- более подходящую (или более для них интересную) даже при потере в заработной плате (21,3%);

- работу, связанную с меньшими нагрузками (21,5%);
- работу в государственных учреждениях с тем же окладом (11,6%).

Аналогичные результаты дали ответы учителей, высказавшихся за возможность прекращения раньше положенного срока профессиональной деятельности. За досрочный выход на пенсию «проголосовали» 56,5% из числа респондентов, 28,3% оставили бы её в связи с достижением пенсионного возраста и только 1,6% согласились бы работать после выхода на пенсию.

Желание пораньше уйти на заслуженный отдых становится более понятным при ознакомлении с данными, например, гамбургского исследования, которое показало, что из категории лиц с различными нервными расстройствами 62,7% составили учителя. Каждый пятый педагог к 50 годам (за 10 лет для женщин и 15 лет для мужчин до выхода на пенсию) становится профессионально непригодным по состоянию здоровья, а к 60 годам — каждый третий. (17, 309)

При значительных социально-экономических различиях на рынке труда в сфере образования в ФРГ и в РФ данные об отношении к профессии, её статусу и причинах смены места работы у учителей двух стран оцениваются не так уж однозначно.

Доля немецких учителей, определяющих размер своей заработной платы как вполне достаточный, составляет от 66% до 78%, а у наших учителей зафиксирован огромный разброс, то есть от 1% до 42% в зависимости от типа школы и её места расположения.

Регулярно проводимая через каждые шесть лет аттестация учителей («служебное оценивание») предусматривает в зависимости от её результатов присвоение наиболее отличившимся почётных званий «советника», «старшего советника»,

«директора по учебной части», что также даёт дополнительную надбавку к зарплате.

Каково же отношение к роду своих занятий у учителей двух стран?

Более половины (56%) немецких учителей считают, что их работа в последние годы стала значительно сложнее. С такой оценкой изменений в своей профессиональной жизни согласны почти все (92%) российские учителя.

Несмотря на увеличивающиеся нагрузки, более половины (53,6%) немецких учителей — участников одного из социологических исследований констатировало, что испытывает удовлетворение в своей работе, часть из них (26,3%) отметила снижение своего комфортного состояния при выполнении своих обязанностей, отчасти из-за сохранения трудовых нагрузок в профессиональной деятельности на прежнем уровне (32,7%) или даже из-за их увеличения (9,8%).

Что же касается мнения по аналогичным вопросам у российских учителей, то даже пребывая в условиях скромного материального обеспечения, возросших профессиональных и бытовых нагрузок, более 70% из них заявили о своей удовлетворённости самой профессиональной деятельностью в школе, лишь около 10% из них придерживались противоположного суждения.

Наметившийся в последние годы в РФ экономический подъём и рост заработной платы у учителей разных категорий, наверное, изменят ситуацию. Это может произойти, в частности, за счёт возвращения специалистов с высшим педагогическим образованием в лоно учебных заведений, а также пополнения школьных классов и учительских выпускниками педагогических вузов из представителей сильного пола, решившихся приложить свои силы в школе не только в качестве преподавателей физкультуры, труда или военного дела.

Сопоставление лишь некоторых параметров, характеризующих положение и условия труда учителя в современном обществе в ФРГ и в РФ, выявило как сходство, так и различия в ряде основных позиций.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Молодые люди, определившиеся с выбором рода занятий в пользу учительской профессии, образуют особую категорию лиц, в том числе из представителей нескольких поколений. Их объединяет любовь к детям и намерение связать с ними свою профессиональную судьбу. Наиболее устойчивой группой в их среде оказываются избравшие путь осознанно, то есть по призванию. Они не пасуют перед трудностями работы с более сложным, чем прежде, контингентом учащихся, и с возросшей ответственностью за качество своей деятельности.

В отличие от своих российских коллег, которым ещё в XX веке обещали «поднять народного учителя на такую высоту, на которой он не мог бы стоять ни в одном другом государстве», немецкие педагоги имеют всё это в реальности: более комфортные социально-экономические условия и морально-психологический климат.

Традиционный престиж учителя в обществе, высокий социально-педагогический статус, соответствующая государственная поддержка формируют как общественное мнение граждан, так и их взгляды на роль и место педагога в обществе. Без сомнения, это объективные факторы, воздействующие на молодёжь и определяющие их выбор будущей специальности в сфере образования. **НО**