

УДК 316

**Засыпкин Владислав Павлович**

д-р социол. наук, первый проректор Сургутского государственного педагогического университета (г. Сургут)  
E-mail: pro\_rector@surgpu.ru; zasipkin06@mail.ru.

**Zasypkin Vladislav Pavlovich**

Doctor of Sociology, First Vice-Rector,  
Surgut State Teacher Training University  
(Surgut)

**Зборовский Гарольд Ефимович**

д-р филос. наук, профессор УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина и Сургутского государственного педагогического университета, заслуженный деятель науки РФ (г. Екатеринбург)  
E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

**Zborovskiy Garold Yefimovich**

Doctor of Philosophy, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg), Surgut State Teacher Training University (Surgut), Honored Scientific Worker of the RF

**Шуклина Елена Анатольевна**

д-р социол. наук, профессор УрФУ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Сургутского государственного педагогического университета и Гуманитарного университета (г. Екатеринбург)  
E-mail: shuklina\_elen@mail.ru

**Shuklina Elena Anatol'evna**

Doctor of Sociology, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg), Surgut State Teacher Training University (Surgut), Liberal Arts University – University for Humanities (Ekaterinburg)

**УЧИТЕЛЬСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ**

**THE TEACHERS AS SOCIAL-PROFESSIONAL COMMUNITY: PROBLEMS OF THEORETICAL STUDY**

---

**Аннотация**

Рассматривается специфика социологического анализа учительства, оно трактуется как социально-профессиональная общность. Показываются типологии учительства. Характеризуется тенденция значительного сокращения численности учителей в России.

**Ключевые слова:** учительство; социально-профессиональная общность; типология учительства; сокращение численности учителей.

**Abstract**

The paper considers the specifics of sociological analysis of the teachers, they are treated as a socio-professional community. The typology of the teachers has been shown. The tendency toward a considerable reduction in the number of teachers in Russia has been characterized.

**Key words:** the teachers; social-professional community; typology of the teachers; reduction in the number of teachers.

---

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

Проблема учительства, в числе многих других проблем социальной жизни в целом, образования как ее сферы в частности, является междисциплинарной. Понятно, что в первую очередь она интересует педагогическую. Учительство исследуют также философы, психологи, специалисты по управлению образованием, экономисты, юристы и т. д. Заметное место в этом перечне занимают социологи. Только в последние 10–15 лет было проведено несколько масштабных социологических исследований учительства с последующей публикацией их результатов. Различные проблемы его функционирования неоднократно рассматривались в отечественной и зарубежной социологии образования (работы Ю. Р. Вишневецкого, С. И. Григорьевой, В. П. Засыпкина, Г. Е. Зборовского, Ф. Г. Зиятдиновой, Д. Л. Константиновского, В. Я. Нечаева, А. А. Овсянникова, А. М. Осипова, Л. Я. Рубиной, В. С. Собкина, В. Т. Шапка, Э. Ф. Шереги, Е. А. Шуклиной, Ч. Бидуэлла, У. Бруковера, П. Бурдые, Дж. Бэллэнтайн, Дж. Дженсена, Дж. Коулмена, Р. и А. Парелиуса, К. Перселла, К. Причард, П. Робинсона, Б. Саймона, У. Сьюэлл, Д. Фитермана, Н. Фридкин и др.) [1; 2; 3].

Среди проблем учительства в России, волнующих социологов в нашей стране, мы рассмотрим тенденцию значительного сокращения его численности. Будут проанализированы и теоретические вопросы, связанные с социологической трактовкой учительства как социально-профессиональной общности и его типологией.

**Сокращение численности учителей.** Обратимся вначале к количественной характеристике учительства. По последним статистическим данным, численность учителей в стране на начало 2012/13 учебного года составляла 1041 тыс. человек. За 12 лет XXI в. она сократилась более чем на 700 тыс.: в 2000/01 уч. году в школах страны работали 1751 тыс. педагогов. Сокращение составило 40 %. За эти же годы число общеобразовательных учреждений сократилось почти на 22 тысячи, или на 32 % – с 68,1 тыс. до 46,2 тыс., а учащихся в них – на 34 % (с 20,5 млн до 13,7 млн) (здесь и далее расчеты наши. См.: [4]).

Вызывает большую тревогу продолжающийся процесс резкого сокращения численности учительства за последние 5 лет. Об этой непрекращающейся тенденции красноречиво свидетельствуют статистические данные: в 2007/08 уч. году в стране работали 1467 тыс. учителей, в 2008/09-м – 1407 тыс., в 2009/10-м – 1103 тыс., в 2010/11-м – 1067 тыс., в 2011/12-м – 1047 тыс., в 2012/13-м, как уже указывалось, 1041 тыс. человек. Таким образом, произошло сокращение численности учителей более чем на 400 тыс. человек, или на 28 %. Но, что любопытно, за эти же 5 лет количество общеобразовательных учреждений сократилось на 11,1 тыс., или чуть более, чем на 19 % (с 57,3 тыс. до 46,2 тыс.), а численность учащихся в них – на 390 тыс., или почти на 3 % (с 14,1 млн до 13,7 млн) [Там же].

Таким образом, если сопоставить две пропорции – сокращения числа учителей, общеобразовательных учреждений и учащихся в них – соответственно за последние 12 и 5 лет (в процентах), то в первом случае она будет выглядеть как 40:32:34, а во втором – как 28:19:3. Как видно из наших расчетов, сокращение численности учителей идет явно опережающими темпами в отношении того же процесса, касающегося школ и учеников.

Возникает удивительный парадокс, связанный с тем, что школы в большей своей части закрываются в малых городах и сельской местности. С одной стороны, власть говорит о том, что нужно укреплять село, создавать хорошие условия жизни для сельского населения (а это означает, в том числе, возможность учить детей там, где они живут с родителями), чтобы люди не покидали родных мест. С другой стороны, повсеместно закрываются сельские школы, в которых обучается небольшое количество детей, поскольку, по мнению власти, такое образование оказывается слишком затратным с экономической точки зрения. Но есть ведь не

только экономическая выгода, а еще и социальная необходимость и целесообразность, которую порой деньгами не измерить.

Если уж говорить об экономии государственных средств за счет бюджетной сферы и сокращения численности занятых в ней, то имело бы гораздо больше смысла ставить и решать вопрос о реальном сокращении громадной армии чиновников. Сегодня их в стране 2 млн человек при общей численности населения 143 млн, а в СССР накануне его распада при населении почти в 300 млн человек чиновников было 400 тыс., тогда как учителей – около 3 млн. Нетрудно посчитать и убедиться в том, что двадцать с небольшим лет назад на одного чиновника приходилось 7–8 учителей, сегодня же на одного учителя приходится два чиновника. Воистину на смену стране образования, учителей, школ пришла страна чиновников. В начале второго десятилетия XXI века чиновники составляли уже 1,5 % от общей численности населения России, превратившись, таким образом, в статистически значимую группу.

Учительство является далеко не однородной во многих отношениях социально-профессиональной общностью, в первую очередь по признакам пола, возраста, стажа, образования. Сегодня в ней преобладают женщины (их удельный вес в общей массе учителей составляет 87,9 %), учителя старших возрастных групп, имеющие большой стаж педагогической работы, лица с высшим образованием (преимущественно в городских школах). Всего учителей с высшим профессиональным образованием 82,9 %, из них с педагогическим – 78,5 %, со средним профессиональным образованием – 16 %, из них с педагогическим – 13,9 % [5. С. 230–231].

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

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

Говоря о первой причине, подчеркнем громадное социальное значение учительства, его колоссальную роль в жизни общества, что сразу выводит учительство за рамки «обычных», «рядовых» профессиональных групп. Вторая причина связана с акцентированием того обстоятельства, что учительским трудом занимается множество людей (по статистике – более одного миллиона человек, о чем дальше скажем специально), и это превращает изучаемую группу в одну из наиболее массовых и статистически значимых общностей. Третья причина касается природы и сущности профессиональной деятельности учителей, которая является, прежде всего, деятельностью социальной, имеющей непосредственно общественное, социальное предназначение. Все, сказанное здесь об учительстве, основывается на нашем представлении о том, что социально-профессиональная общность по своему содержанию шире, чем профессиональная.

Но поскольку в основе понятия «социально-профессиональная общность» лежит понятие профессиональной общности, отметим, что под последней мы будем понимать взаимосвязь людей, профессионально занятых однородным (относящимся к данной профессии) трудом, обладающих необходимыми ресурсами для его осуществления, являющихся самостоятельным субъектом социального действия и характеризующихся относительным единством, сходством их профессиональных целей, задач, интересов. Специально необходимо подчеркнуть, опреде-

ляя общностнообразующие признаки профессиональной общности, обладание ею определенными ресурсами в виде капитала – экономического, социального, культурного, символического (по мнению одного из крупнейших социологов современности П. Бурдьё).

Профессиональные общности часто называют профессиональными сообществами. В ряде случаев с этим вполне можно согласиться. Но мы полагаем, что здесь имеют место и различия. Профессиональные общности шире, чем сообщества, которые являются определенной формой существования и функционирования первых. Профессиональные сообщества выступают как такой тип социальной общности, взаимосвязь членов которой базируется на осознании ценности их профессионального и, более широко, социокультурного единства. С этой точки зрения вполне допустимо и оправданно выделять в социально-профессиональной общности учителей профессиональные сообщества учителей математики и физики, химии и биологии, истории и литературы и др. [6. С. 272–280].

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

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

Переход к обществу, основанному на знаниях и ключевых умениях субъектов деятельности, требует соответствующей квалификации учителей, которой в действительности значительная их часть сегодня не обладает. Смысл этой квалификации состоит в том, что учитель должен быть способен помочь учащимся приобрести знания и умения, которые реально востребованы обществом знания и рынком труда. Речь идет, таким образом, о новых компетенциях учителя, отличающихся от тех, которые в свое время ему были даны академической системой подготовки в педагогических вузах (колледжах). Нужен иной капитал знаний и умений учителя, чем имевшийся до сих пор. Понятно, что он, этот капитал, сталкивается с мощным сопротивлением имеющегося у педагога профессионального ресурса (так называемый эффект «прилипчивости» накопленных в прошлом знаний и умений). Но без преодоления этого сопротивления невозможно поднять профессиональные достижения педагога и соответствующий им его статус и престиж.

Важным методологическим принципом исследования учительства является, с одной стороны, изучение его как самостоятельной, автономной общности, с другой – выявление его связей, отношений и взаимодействий с «рядоположенными» социальными общностями, т. е. с учащимися и их родителями.

В процессе исследования учительства мы сталкиваемся с такой особенностью общностного подхода, которая предполагает выявление своеобразного «парного»

среза в анализе функционирования социальных общностей участников образовательного процесса (рассматриваемых как порознь, так и во взаимодействии). Речь идет о тех из них, существование которых реально предполагает свою «пару»: учительство как социальная общность – общность учащихся, и наоборот. (Отметим в скобках и другие образцы таких социологических «пар»: врачи как социальная общность – общность больных, религиозная общность священнослужителей – общность верующих прихожан и т. д.) Это обстоятельство требует их учета в исследовании, поскольку обуславливает специфику функционирования таких общностей.

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

«Ядром» образовательного «трио» (учитель – ученик – родитель) выступает «дуэт» общностей учителей и учеников. Он наиболее фундаментален, его пространственно-временной континуум чрезвычайно лабилен, находится в постоянном поле напряжения, градус отношений между двумя общностями, как правило, высок. При этом мы не имеем в виду конфликтные ситуации, где он, конечно же, серьезно зашкаливает. Даже находясь в состоянии нормы, эти отношения чаще всего бывают весьма насыщенными.

Справедливость суждения о необходимости применения в ряде случаев «парного» подхода (исследование учителей и учащихся в их взаимодействии) обусловлена взаимозависимостью этих общностей в основной сфере их жизни – образовании. В этом смысле образование подобно двуликтому Янусу, одно лицо которого – учащиеся, другое – обучающие их педагоги. Вместе с тем нужно отметить, что изучение учительства совсем не обязательно требует постоянного обращения к его «визави» – учащимся. Так, говоря о нашем исследовании этой социально-профессиональной общности с точки зрения социологического подхода к ней, вполне допустимо ее рассмотрение на «автономных» началах, вне анализа характера и особенностей взаимодействия учителей и учащихся.

Существенное значение для понимания учительства как социально-профессиональной общности имеет рассмотрение его в иной социологической «ипостаси» – как социального института. Здесь важно анализировать его во взаимодействии с другими социальными институтами – институтами семьи, культуры, СМИ, религии. Это обстоятельство особенно значимо потому, что институциональный подход к учительству в отечественной исследовательской традиции развит весьма слабо. В институциональном плане речь чаще всего заходит об образовании в целом и его структурах, таких как школа, высшее образование, дополнительное образование, дошкольное образование и т. д.

Учительство как социально-профессиональная общность тесно связано с другими типами социальных общностей, может даже находиться в их структуре, что должно быть учтено в организации и проведении его социологических исследований. Так, для нас существенное значение имеет рассмотрение учительства в рамках конкретных пространственно-территориальных (социально-территориальных) общностей. Дело в том, что они накладывают свою, и притом весьма заметную, печать на образ жизни и способ деятельности педагогов школ. Одно дело, когда учитель трудится в большой школе большого города с его разнообразием условий социальной жизни, общения, культурно-досуговой деятельности, и совсем другое

дело, когда педагог работает в небольшой сельской школе вдали от крупного индустриального центра.

Аналогичная постановка проблемы может иметь место, когда речь заходит и об иных типах социальных общностей. Так, серьезной проблемой для учительства становится национально-этническая классификация социальных общностей и понимание ее специфики в нашей многонациональной стране. Речь идет, во-первых, о многонациональных коллективах учителей в школах, во-вторых, что еще более значимо, многонациональных коллективах школьников. Дополнительные трудности возникают в тех школах, где учатся дети мигрантов.

Имея в виду социологическое исследование учительства, специально нужно сказать о выделении в его границах реальных и номинальных социальных общностей. В первую очередь следует отметить, что социальные общности учителей, исследованию которых посвящена наша работа, являются реально существующими, эмпирически фиксируемыми социальными образованиями, в отличие от условных, или номинальных, общностей (например, тех, которые конструируются статистикой или выявляются в рамках эмпирических социологических исследований на основании данных анкетной «паспортички»; скажем, такой номинальной общностью могут быть учителя-мужчины в возрасте от 25 до 30 лет, имеющие семью, выполняющие педагогический, т. е. квалифицированный умственный, труд, требующий высшего образования). Главное отличие номинальной от реальной общности учителей состоит в отсутствии у первой двух важнейших моментов: а) взаимодействия между педагогами; б) связей по поводу их совместной деятельности. Из сказанного понятно, что учительство России – это общность, которая имеет и реальный и номинальный (статистический) характер.

**Типология учительства.** Как и любая большая социально-профессиональная общность, учительство может быть определенным образом типизировано. Критериев выделения типов учителей, своеобразного структурирования этой общности существует несколько. Прежде всего это объективные статистические критерии: по полу, возрасту, месту проживания, семейному положению, наличию и количеству детей, национальной принадлежности и родному языку, стажу педагогической работы, квалификационной категории, уровню образования, преподаваемому предмету, статусу образовательного учреждения, где работает учитель. В соответствии с этими критериями мы выделяем соответствующие группы учителей внутри всей их социально-профессиональной общности. Любой статистический справочник, посвященный теме образования, предоставит возможность обнаружить соответствующий расклад среди учителей по названным критериям, причем еще и в динамике за несколько лет и даже десятилетий.

Наряду с объективными статистическими критериями, позволяющими определенным образом дифференцировать социально-профессиональную общность учительства, есть и иные – социологические. Наши исследования последней трети XX – начала XXI в. позволяют выявить ряд типов учителей по их ориентации на способ деятельности (прежде всего, профессиональной), а также на особенности, характер и стиль жизни.

С этой точки зрения рассмотрим типологию, отвечающую задачам анализа именно профессиональной общности школьных педагогов и связанную, следовательно, с характером и содержанием учительского труда. Речь идет о зависимости типологии от приоритетного направления самой педагогической деятельности. Так, дифференцируя общность учителей школы по признаку ориентации на характер и содержание профессиональной деятельности, можно выделить следующие их типы, выступающие своеобразными структурами общности в целом:

1) профессиональную общность педагогов-новаторов, задающих тон развитию отечественной школы. Они являются создателями авторских методик (одни

из которых уже хорошо известны, другие только начинают распространяться), под их руководством формируются авторские школы. Как правило, в педагогическом отношении их разработки высоко результативны и эффективны. Будущее школы принадлежит, несомненно, этим мастерам своего дела;

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

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

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

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

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

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

Подчеркнем, что здесь речь идет о доминирующих ценностных ориентациях, которые общности педагогов так или иначе стремятся реализовать в своей повседневной деятельности. Естественно, все они работают в школе. Однако профессиональная основа общности – учительский труд выступает для одних сферой реализации главных жизненных устремлений, для других – средством для жизни, для

третьих его значение уравнено в собственном сознании педагогов с иными видами деятельности, четвертые свою работу с удовольствием поменяли бы на другое занятие. Такое отношение к педагогическому труду напоминает известную притчу о строительстве в эпоху Средневековья Шартрского собора во Франции. Согласно легенде, странствующий монах подошел к работникам, которые перевозили в тачках камни для строительства, и спросил их, что они делают. Ответ одного был: «Разве ты не видишь, что я толкаю эту проклятую тачку?», второй сказал, что таким образом он добывает хлеб насущный, а третий воскликнул: «Я строю прекрасный Шартрский собор!»

Соотношение приведенных типов общностей учителей в соответствии с их жизненными ориентациями не остается неизменным и трансформируется в связи с общественными преобразованиями. Так, если в середине 1970-х гг., по нашим данным, примерно третья часть учителей могла быть отнесена к общности первого типа, то сейчас – не более 10–15 %. Зато вырос удельный вес учителей, относящихся ко второму и третьему типам общности. Отношение к этому процессу и к самим типам общностей педагогов социально не однозначно. Многие из руководящих работников школ и органов управления образованием испытывают своеобразную ностальгию по той категории школьных учителей, которые были готовы дневать и ночевать в школе и которых, естественно, остается все меньше и меньше.

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

Уже в приведенных выше типологиях заметно влияние так называемого «субъективного фактора», связанного с социологическим изучением ценностных ориентаций учителей, их установок, мнений и представлений об особенностях жизнедеятельности педагога. Еще бóльшую роль этот фактор начинает играть при выявлении и исследовании типологии учительства, связанной с его социальным самочувствием. Именно этот феномен, как никакой другой, отражает специфику учительского образа жизни и его «ядра» – качества жизни педагога. Типы социального самочувствия учителей отражают аспекты эмоционально-оценочного и ценностного отношения индивида к системе реально существующих социальных взаимоотношений, в которые он включен, и к своему социальному статусу. В этом плане социальное самочувствие может выражаться (измеряться) через достаточность/недостаточность тех или иных социокультурных условий для реализации своих притязаний, благополучие собственной жизни, удовлетворенность/неудовлетворенность жизненными достижениями, условиями существования. Сформулированные критерии позволили выделить три основных типа социального самочувствия – позитивный, пограничный, негативный (см. об этом подробнее: [7]).

Дадим их краткую содержательную трактовку. Позитивный тип социального самочувствия характеризуется удовлетворенностью членов социальной общности своим образом (качеством) жизни, что находит выражение в устойчивой совокупности ценностных ориентаций на основные формы и виды деятельности. Пограничный тип характеризуется неопределенностью оценок своего состояния и положения членами социальной общности вследствие рассогласованности собственных социальных и нравственных приоритетов и мотивов деятельности с господствующими в социуме. Негативный тип социального самочувствия проявляется в неудовлетворенности членов социальной общности своим положением, что находит свое выражение в социальной апатии, кризисе ценностных ориентаций, поте-



ре интереса к доминирующим формам и видам деятельности. Предложенные характеристики основных типов социального самочувствия учителей вполне могут быть использованы на операциональном уровне при переходе к их эмпирическому исследованию. Однако решение этой задачи требует специального дополнительного анализа.

### **Литература**

1. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования. – М., 2005.
2. Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология педагогического образования. – Екатеринбург–Сургут, 2011.
3. Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Учительство как социально-профессиональная общность: проблемы методологии и методики. – Сургут, 2012.
4. Портал Росстата [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/education/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/#) (дата обращения 02.06.2013).
5. Российский статистический ежегодник. 2012 : стат. сб. – М. : Росстат, 2012.
6. Зборовский Г. Е. Теория социальной общности. – Екатеринбург, 2009.
7. Кобозева Н. Н. Социальное самочувствие трудовых мигрантов в социокультурных условиях принимающего региона : автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2008.