

# ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ОЖИДАНИЙ В ОТНОШЕНИИ УЧИТЕЛЕЙ: КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ

*Е. Ю. Быкова*

В статье рассматривается процесс трансформации социальных ожиданий в отношении учителей в кросскультурном аспекте. Показано, что общество зачастую предъявляет нереалистичные требования к педагогической профессии, на практике оказывающиеся сильно завышенными, что неизменно приводит к возрастанию напряжения, развитию эмоционального выгорания и стремлению многих учителей уйти из профессии. Проведенное кросскультурное сравнение положения учителей в России и Тайване подтверждает тот факт, что завышенные социальные ожидания в отношении учителей, не подкрепленные эффективной государственной политикой в области образования, только усиливают социальную апатию и безынициативность российских учителей.

**Ключевые слова:** социальные ожидания, учителя, синдром эмоционального выгорания, социальный статус.

Еще основатели интеракционизма Дж. Мид и Г. Блумер показывали важность конструирования практик в процессе коммуникации. В ходе взаимодействия всех стейкхолдеров образовательного процесса происходит обмен ожиданиями. Как известно, учитель является связующим звеном между всеми участниками образовательного процесса. В такой ситуации педагоги находятся в наиболее уязвимом положении: общество предъявляет к ним серьезные требования как к важнейшим агентам социализации и накладывает определенные ожидания в отношении результатов их деятельности. Профессия педагога является одним из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов труда. К педагогам предъявляются повышенные требования со стороны социума в условиях неадекватной, часто заниженной социальной и материальной оценки труда, что приводит к падению престижа профессии, «оттоку кадров», количественному и качественному снижению уровня жизни специалистов данного профиля.

**Предмет данного исследования** — трансформация социальных ожиданий, предъявляемых к учителям в современном мире. Актуальным пред-

*Об авторе:*  
*Быкова Елена Юрьевна*

*аспирант Томского  
государственного  
университета.*

*Адрес для переписки:*  
*Россия, 634041, г. Томск,  
пр. Кирова, д. 54, кв. 32.*

*E-mail:*  
*fancy\_brain@sibmail.com*

ставляется изучение социокультурного контекста и его роли в формировании образа педагогов в различных странах. Проблема работы обусловлена существующей противоречивостью социальных ожиданий относительно педагогов, детерминированной особенностями культурного трансформирующегося контекста, и может быть обозначена следующим образом: какова специфика влияния культурного контекста на формирование социальных ожиданий в отношении педагогов?

Повышенное внимание к проблемам образования и в частности к профессиональному самочувствию учителей стало наблюдаться с 1980-х гг. (в первую очередь за рубежом), когда появились первые тревожные заявления о том, что возрастание общественного давления на педагогов и снижение их удовлетворенности своей профессией приводит к распространению у них стресса и эмоционального выгорания. Изучение проблем завышенных социальных ожиданий в отношении педагогов, как правило, происходит в рамках исследования психоэмоционального состояния и социального положения учителей, чему за последние 30 лет посвящен немалый объем литературы. В данной статье используются работы российских и зарубежных психологов, педагогов и социологов, занимающихся изучением проблем образования и социального самочувствия учителей, в которых основное внимание уделено вопросу взаимодействия педагогов и общества.

**Актуальность исследования** объясняется важной ролью учителя как агента социализации, а также тем фактом, что по сравнению с другими профессиями педагогическая деятельность чаще всего ведет к выгоранию. Так, согласно разным исследованиям, 60-70% учителей часто испытывают стресс на работе и около 30% педагогов демонстрируют симптомы выгорания [Brenninkmeijer et al. 2001, 259]. Потеря мотивации и эмоциональное выгорание учителей часто оказываются в центре внимания зарубежных авторов, поскольку доказано, что подобное состояние мотивационной депривации является частой причиной снижения качества преподавания и увольнения педагогов. Проблема массового ухода учителей из профессии, особенно в первые 3-5 лет после поступления на работу, ведет к огромным экономическим затратам государства на отбор персонала и подготовку его замены: в школьной системе США, например, эта сумма составляет порядка 7 млрд. долларов в год [Goldring et al., 2014, 7].

Трансформация социальных ожиданий в отношении педагогов в данной статье будет рассмотрена с позиции существования общемировых тенденций, проявленных в сфере образования, а также с позиции наличия российской специфики, определяющей положение учителей в нашей стране. Важным аспектом анализа проблемы является сравнение особенностей влияния на социальные ожидания в отношении учителей культурного контекста (на примере систем образования Тайваня и России).

**Общемировые тенденции.** За последние 20-30 лет усилились темпы распространения в обществе синдрома выгорания среди представителей самых разных профессий, что связывается с изменениями, произошедшими во второй половине XX века. К таким изменениям ученые из Нидерландов W. Schaufeli и D. Enzmann относят, в частности, снижение

авторитета профессионалов: «героями», начиная с 80-х гг., становятся не идеалистично настроенные учителя или физики, а биржевые брокеры и управляющие крупными корпорациями. Кроме того, в обществе снижается доверие к профессионалам и институтам, которые они представляют (особенно это стало заметно в сфере образования), что многие авторы считают основной причиной развития синдрома выгорания [Schaufeli et al. 1998, 15].

Результатом экономических, технологических и культурных изменений в обществе стала также трансформация личностных ценностей, которая в значительной степени повлияла на общую сущность социального и культурного контекста работы. В стремлении «получить от жизни все» индивиды перегружают себя чрезвычайно большим объемом обязанностей, испытывая давление со стороны семьи, друзей, работы и правовой ответственности. Известный исследователь проблем стресса и выгорания В. А. Farber одним из последствий этих изменений называет то, что учителя стали меньше подвержены классическому типу выгорания, когда они работали усерднее и усерднее, до момента физического и эмоционального истощения, в погоне за возвышенными, зачастую социально значимыми целями. Вместо этого сейчас более распространен такой тип выгорания, при котором индивиды жалуются на множество обязательств, возросшее внешнее давление, неадекватное финансовое вознаграждение и недостаточные возможности для продвижения по службе. В этом и заключается основное отличие между учителями 1960-х гг., жаловавшимися, что, несмотря на их попытки, многие ученики до сих пор не умеют хорошо читать, и учителями 1990-х, жалующимися на сильное давление со стороны директора, чтобы все ученики написали следующий тест выше проходного балла [Farber 2000, 592-593].

В России также наблюдается тенденция к увеличению социальных ожиданий и возрастанию давления на учителей. По мнению А. Асмолова, глубокий кризис семьи, а также серьезные изменения в социализации детей, подростков и молодежи в связи с эпохой массовых коммуникаций привели к тому, что на школу возлагаются особые ожидания по компенсации дефектов социализации детей в семье, СМИ и Интернете. Требования, предъявляемые к школе, подкрепляют ожидания в отношении профессии учителя, создавая некоторую напряженность и эмоциональное давление во взаимодействии родителей и педагогов [Асмолов 2008, 77]. Учитель, безусловно, играет важную роль в воспитании будущего поколения, однако в настоящий момент многие педагоги указывают на тот факт, что родители часто перекалывают ответственность за нравственное развитие детей на школу, объясняя это собственной занятостью и загруженностью на работе. Такая ситуация приводит не только к недостаткам в воспитании детей, но и к наличию постоянных взаимных претензий и споров между взрослыми, которые их окружают. Ощущение завышенных к себе ожиданий и безразличия родителей может порождать у учителей пессимистические настроения, напряженность и апатию.

В современном обществе и СМИ распространен нарратив о первостепенной вине учителей в неудачах школьников, что, согласно зарубежным

исследованиям, является сильным стрессовым фактором, влияющим на учителей. По мнению I. A. Friedman and B. A. Farber, данное представление нельзя считать верным, особенно в отношении детей, которые по многочисленным культурным, социальным, медицинским или экономическим причинам трудно поддаются обучению [Friedman et al. 1992, 29]. Помимо этого, W. Schaufeli и D. Enzmann говорят о негативном влиянии на самочувствие педагогов так называемых «профессиональных симулякров» (набора убеждений, ожиданий и мнений в обществе и СМИ относительно профессионалов и их работы, которые, как правило, не соответствуют реалиям), в результате которых у «новичков» складывается идеалистичный образ профессии, касающийся степени автономии, коллегиальности, возможностей для самореализации, компетентности и обратной реакции со стороны учеников и их родителей [Schaufeli et al. 1998, 15-16]. Таким образом, получается, что общество продуцирует некоторые нереалистичные ожидания от профессии учителя, на практике являющиеся сильно завышенными и провоцирующими такую ситуацию, при которой педагоги оказываются главными «виновниками» проблем учеников (например, низких образовательных результатов).

**Российская специфика.** В России к перечисленным проблемам восприятия педагогов добавляется тот факт, что большая часть российского населения относит учительский труд к непрестижным профессиям. Согласно исследованию И. Шмерлиной, такое мнение разделяют большинство родителей и родственников школьников (63%) [Шмерлина 2007, 51]. При этом в обществе распространены идеализированные представления об «особой миссии» учителя, которые скорее существуют на уровне табуизированных стереотипов, нежели реального отношения к конкретным представителям учительской профессии. Данным представлениям подвержены и сами педагоги, которые считают себя проводниками и выразителями «национальной идеи», требуя от государства соответствующего привилегированного отношения к себе. Несовпадение этих ожиданий с действительностью вызывает социальную фрустрацию, жалобы, обиды, упреки в адрес государства [Шмерлина 2007, 75]. По мнению И. Шмерлиной, особенно ярко данный феномен «обиженного сознания» у российских педагогов проявляется в их чрезвычайно болезненной реакции на любые признаки того, что представляется им «дискредитацией» образа учителя в средствах массовой информации [Шмерлина 2007, 52].

Основным последствием возрастания давления со стороны общества выступает ухудшение психосоциального самочувствия учителей, которое проявляется в потере мотивации, стрессе и синдроме эмоционального выгорания. В свою очередь индивидуальное переживание выгорания сильно снижает потенциал педагогов и негативно сказывается на процессе обучения. Учителя, переживающие выгорание, по мнению С. Munson, могут стать злыми, депрессивными, тревожными или циничными, чувствовать себя эмоционально или физически истощенными, могут выражать меньше сочувствия к ученикам, меньше готовиться к урокам. Подобное состояние приводит к ухудшению качества работы и может быть причиной снижения морального духа, прогулов и частой смены места работы [Munson 2002, 65].

Особую опасность, согласно Munson, представляет деперсонализация педагогов в результате синдрома выгорания, потому что потеря интереса к работе и блокирование эмоций в отношении людей, с которыми и для которых они работают, приводит к дистанцированию, отстраненности или даже жестокости с детьми [Munson 2002, 65]. Общеизвестным является тот факт, что учитель владеет колоссальной силой поддержать или ранить самооценку ребенка.

Для российских педагогов, согласно различным исследованиям, характерно амбивалентное отношение к школьникам: в учительском сообществе сформировался устойчивый негативный стереотип современного ученика, противоречащий позитивным поведенческим стратегиям учителей. Л. А. Осьмук и соавторы приводят данные своего исследования, согласно которым учителя описывают современного ученика следующим образом: в отношении паттернов поведения — «раскрепощенные, без комплексов, непоседливые, расторможенные, слишком сексуальны, невнимательны, быстро утомляются, слишком свободны»; в отношении воспитания — «некоторые плохо воспитаны, долго находятся под опекой, вседозволенность, избалованность, завышенные амбиции, индивидуализм, низкий уровень культуры, низкий уровень толерантности, иждивенцы, неухожены, циничны, безнравственны, вседозволенность, наглость»; относительно личностных качеств — «эгоистичны, прагматики, жестокость, уверенность в завтрашнем дне и в себе, расчетливы, более агрессивны, инициативны, мобильны, прямолинейны» [Осьмук и соавт. 2013, 98]. Г. С. Абрамова также отмечает наличие у учителей негативных установок в отношении школьников: например, на вопрос анкеты «Современные подростки — это...» 25% учителей с 10-летним стажем дали подросткам отрицательные характеристики: «потребители», «лодыри и верхогляды», «современные барчуки» и т. п. [Абрамова 2008, 97]

Как видно из приведенных высказываний, большинство характеристик, которыми учителя наделяют учеников, имеют негативный характер: педагоги осуждают их интересы, излишнюю осведомленность, отсутствие мотивации к учебе. Возникает следующее противоречие: почти все учителя говорят о своем желании общаться с детьми, но при этом в отношении школьников у них сформирован устойчивый негативный стереотип. Причины данного несоответствия Осьмук и соавторы видят в невнимательном отношении к проблеме психосоциального благополучия учителей. Кроме того, современные ученики отличаются по своим характеристикам даже от школьников 1990-х годов, большинству учителей при этом сложно воспринять подобные перемены. Они продолжают ориентироваться на прежний тип молодых людей, что разрушает условия эффективной коммуникации в современной системе образования и создает дополнительные предпосылки к усилению негативных стереотипов в отношении учеников.

Выгорание — не единственный негативный эффект завышенных социальных ожиданий в отношении учителей. Другая важная проблема — массовый уход педагогов из профессии, в России исследователи особенно обеспокоены уходом молодых учителей и нежеланием молодежи работать в школе. Что касается Америки, то там эта проблема не стоит

так остро: данные статистики очень сильно изменились с конца 80-х и 90-х гг. Однако государственные и национальные лидеры все больше обеспокоены массовым дефицитом педагогов в условиях возрастающего числа школьников и ухода на пенсию многих учителей, получивших педагогическое образование тридцать лет назад. Статистика показывает, что школа теряет своих лучших педагогов, уступая их другим профессиям [Munson 2002, 66].

В связи с данным вопросом интересной представляется статья L. Amsraugh, написанная на основе опыта преподавания в первом классе американской школы. Являясь по своей основной должности профессором педагогического колледжа, автор взяла творческий отпуск с целью на практике изучить то чувство отчаяния, которое толкает учителей покинуть профессию или перейти на другие позиции в сфере образования: менеджеров, программистов или консультантов по образованию [Amsraugh 1993, 714]. В результате Amsraugh приходит к выводу, что основной причиной ухода педагогов из школы выступает недоверие и постоянный контроль над действиями, при которых учителям всегда говорят, что, как и когда они должны делать, вплоть до регламентации уровня закрытия штор в классной комнате [Amsraugh 1993, 716].

Таким образом, возрастание социального давления на учителей в современном обществе провоцирует такие негативные эффекты, как ухудшение психосоциального самочувствия педагогов, качества преподавания, формирование негативного отношения к ученикам и в итоге — уход из профессии. Российская школа характеризуется при этом двоякой ситуацией, при которой к учителям, с одной стороны, сформированы устойчивые завышенные ожидания, проявляющиеся в перекладывании на педагогов функции воспитателей подрастающего поколения, но с другой стороны, в связи с низкой заработной платой присутствует оценка профессии как крайне непрестижной, что делает преподавание в психологическом плане чрезвычайно сложным делом.

**Кросскультурные сравнения.** Ожидания, предъявляемые в обществе к учителям, и восприятие роли педагогов являются одними из важнейших элементов, формирующих социальный статус профессии в стране. Стоит отметить, что во многом социальные ожидания и представления определяются общим культурным контекстом, присущим каждой конкретной стране. Так, если в России широко распространено убеждение, что учителя берут на себя роль воспитателя, требующую от них, скорее, таких качеств, как готовность к трудной работе и терпение, чем интеллектуальных способностей, то, например, в Тайване на учителей смотрят как на хорошо эрудированных ученых. Исследования показывают, что тайванское общество предъявляет к учителям высокие требования и считает при этом, что они должны вести достойную жизнь и иметь хорошую государственную поддержку; относится к ним как к всесторонне образованным людям и уважает их роль в распространении знаний. Так как большая часть учителей была нанята из академически способных учеников, широко распространено мнение, что «учит только тот, кто умеет». Поэтому к учителям относятся как к зрелым и уважаемым людям. Данные представления ведут к широко распространенному образу учи-

телей как «морально и интеллектуально превосходящих профессионалов» [Fwu et al. 2002, 214].

В России и в ряде других стран педагогическое образование имеет низкий статус, и на обучение профессии учителя с трудом набираются академически способные ученики. Однако в Тайване из-за относительно высокой академической квалификации и позитивного восприятия учителей педагогическое образование рассматривается как академически эквивалентное другим областям изучения. Кроме того, набор учителей ведется из наиболее академически талантливых учеников. Только лучшие 10% выпускников старшей школы могут поступить в колледж с помощью высоко соревновательной системы экзаменов [Fwu et al. 2002, 215].

В результате благоприятной централизованной политики в отношении отбора и удержания учителей, а также управления школьным образованием учителя в Тайване обеспечены надежной карьерой с привлекательным набором материальных стимулов и поддерживающей инструкционной средой. Исследователи социального статуса учителей в Тайване В.-J. Fwu and H.-H. Wang приходят к выводу, что такой сравнительно высокий социальный статус педагогов в стране является результатом особого уважения к учителям, глубоко укоренившегося в культурном, историческом и политическом развитии тайваньского общества [Fwu et al. 2002, 216]. За данной официальной позицией, как правило, кроются различные политические и культурные мотивы. С политической точки зрения, согласно J. Williamson and P. Morris, создание подобных привлекательных условий для учителей и приписывание более высокого социального статуса происходит в странах, где педагоги воспринимаются как агенты передачи господствующей культуры или идеологии, внедрения национальной идентичности и сохранения статуса-кво. Тайвань является именно таким случаем [Teacher education... 2000].

Poppleton et al. [1994] и Hoyle [2001] подчеркивают важность культурного контекста для понимания политики в отношении подготовки учителей. Так, по мнению Fwu and Wang, в Тайване представление, уходящее корнями в китайскую традицию, подчеркивающее важность образования и формирующее образ учителя как ролевую модель и эрудированного ученого, также внесло свой вклад в инициативы государства по проведению благоприятной политики в отношении подготовки учителей. Данные представления могут быть глубоко укоренены в установках чиновников, которые искренне могут верить в то, что ответственность правительства заключается во всесторонней заботе об учителях. Фактически, как политические мотивы, так и культурные представления могут сыграть роль в формировании такой благоприятной политики [Fwu et al. 2002, 221]. В дополнение к влиянию на политику культурные представления могут напрямую определять статус учителей через восприятие обществом образа и роли педагога. В Тайване учителя традиционно пользуются большим уважением и до сих пор ощущают поддержку со стороны кооперации родителей и учеников, усиливающую их удовлетворенность от работы.

Однако так как политический и культурный контекст трансформируются со временем, также могут меняться политика и общественное восприятие, что может сказаться на социальном статусе педагогов. Например,

если в СССР учителя пользовались большим авторитетом в обществе в силу того, что государство наделяло их функцией по идеологическому воспитанию будущего поколения, то в современной России педагогическая профессия стала одной из самых непрестижных из-за низкого размера зарплаты, постоянной критики школы и невнимания государства к проблемам учителей.

Таким образом, социально-экономические и культурные трансформации, происходящие в современном обществе, определили изменение отношения к учителям и системе школьного образования в целом. Возросшее социальное давление, проявляющееся в ожидании не только высоких образовательных достижений, но и компенсации дефектов социализации детей в семье, СМИ и Интернете, негативно сказывается на самочувствии педагогов и очень часто ведет к выгоранию или уходу учителей из профессии.

При этом ожидания, предъявляемые в обществе к учителям, и восприятие роли педагогов являются одними из важнейших элементов, формирующих социальный статус профессии в стране. Как показал опыт Тайваня, уважительное отношение к учителям, закрепленное в традициях и мировоззрении граждан, определяет не только атмосферу позитивного и продуктивного общения в рамках образовательного процесса, но и отражается на управленческих решениях в сфере образования и государственной поддержке педагогических кадров.

Коммуникативное пространство, формирующееся в процессе позитивного диалога всех стейкхолдеров образовательного процесса, имеет серьезные основания для решения проблемы, описанной в данной работе. В процессе взаимодействия учителей, родителей и учеников на основании глубоких культурных ценностей, которые должны закладываться на всех уровнях социализации, будет формироваться здоровая образовательная атмосфера, в которой мотивация учителей будет качественно расти и повышаться уровень ее комфортности и продуктивности. Таким образом, необходимо не просто улучшать имиджевые характеристики образа учителя, не только оказывать государственную поддержку системе образования, но в первую очередь работать над изменением ценностно-мировоззренческих оснований восприятия учителей в обществе.

### Список литературы

- 1 Абрамова Г. С. Некоторые особенности педагогического общения с подростками // Вопросы психологии. — 1988. — № 2. — С. 96-99.
- 2 Асмолов А. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 65-86.
- 3 Осьмук Л. А., Сафронова М. В., Захир Ю. С. Психосоциальное благополучие и профессиональная деятельность российских учителей // Идеи и идеалы. — 2013. — Т. 1. — № 3(17). — С. 91-104.
- 4 Шмерлина И. Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» // Социальная реальность. — 2007. — № 2. — С. 49-76.
- 5 Amsbaugh L. B. Does anybody care? // Phi Delta Kappan. 1993. Vol. 74. № 9. P. 714 — 717.
- 6 Brenninkmeijer V., Vanypere N. W., Buunk B. P. I am not a better teacher, but others are doing worse: burnout and perceptions of superiority among teachers // Social psychology of education. — 2001. — Vol. 4. — № 3-4. — P. 259-274.
- 7 Farber B. A. Introduction: understanding and treating burnout in a changing culture // Journal of



- clinical psychology. — 2000. — Vol. 56 (5). — P. 589-594.
- 8 Friedman I. A., Farber B. A. Professional self-concept as a predictor of teacher burnout // *The Journal of educational research*. — 1992. — Vol. 86. — № 1. — P. 28-35.
  - 9 Fwu B.-J., Wang H.-H. The social status of teachers in Taiwan // *Comparative Education*. — 2002. — Vol. 38. — № 2. — P. 211-224.
  - 10 Goldring, R., Soheyta, T., Minsun, R. Teacher attrition and mobility: results from the 2012–13 teacher follow-up survey. First look. — National Center for Education Statistics, 2014. — 40 p.
  - 11 Hoyle E. Teaching: prestige, status and esteem // *Educational management administration and leadership*. — 2001. — Vol 29. — № 2. — P. 139-152.
  - 12 Munson C. A.R. Teacher motivation deprivation: individual and institutional response. A dissertation... for the degree of Doctor of education in educational leadership. — Northern Arizona, 2002. — 292 p.
  - 13 Poppleton P., Gershunsky B. S., Pullin R. T. Changes in administrative control and teacher satisfaction in England and the USSR // *Comparative education review*. — 1994. — Vol. 38. — № 3. — P. 323-346.
  - 14 Schaufeli W., Enzmann D. *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. — CRC press, 1998. — 220 p.
  - 15 *Teacher education in the Asia-Pacific region: a comparative study* / ed. by P. Morris & J. W. Williamson. — New York: Falmer Press, 2000. — P. 265-284.