

На правах рукописи

КАЗАКОВА Ирина Руфимовна

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ТИП СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

*Специальность 22.00.04—Социальная структура,
социальные институты и процессы*

Автореферат

**диссертации на соискание ученой степени
кандидата социологических наук**

**Нижний Новгород
2004**

Работа выполнена на кафедре общей социологии и социальной работы факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

Научный руководитель: доктор исторических наук, профессор
З.М. Саралиева

Официальные оппоненты: доктор социологических наук,
профессор Н.В. Смирнова
кандидат социологических наук
Н.П. Куцев

Ведущая организация: Нижегородский институт развития
образования

Защита состоится 21 октября 2004 г. в 15 часов на заседании диссертационного совета Д 212.166.14. по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора социологических наук в Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского по адресу: 603600, г. Нижний Новгород, Университетский пер., д. 7, ауд. 203.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, пр. Гагарина, 23, корп. 1.

Автореферат разослан 21 сентября 2004 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета, доцент



М.В. Масловский

2005-4
16140

888039

I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования

Присущий современной цивилизации динамизм и противоречивый характер перехода к информационному обществу в значительной мере изменяют социальные функции учительства, характер и цели его деятельности.

Большинство исследователей сегодня рассматривают общее (среднее) образование не только как социально организованный процесс воспроизводства целостного социокультурного наследия, но и как ресурс трансформации системы социальных связей, человеческих качеств и возможностей. «На новейшей стадии модернизации неуклонно набирает силу творческо-новаторская функция образования»¹.

Являясь субъектом и одновременно объектом всего комплекса политических и экономических трансформаций современного российского общества, учительство может стать социальной силой, способной оказывать влияние на формирование наиболее востребуемых в новой социокультурной ситуации человеческих качеств: высокую мобильность, конкурентоспособность, нравственность и гражданскую ответственность, конструктивность и динамизм.

Однако противоречие заключается в том, что новое поколение общества - предполагаемые носители новых ценностей, смыслов и качеств в условиях современного школьного образования находятся под влиянием и воздействием в основном «старого» учительского корпуса, не столько в смысле возраста (хотя и возрастной фактор необходимо учитывать), сколько в смысле усвоенных стереотипов и представлений советских времен. Изменение социокультурных условий обуславливает формирование новой профессиональной ментальности учителя, которая формируется сегодня в течение жизни одного поколения. Перераспределение социальной ответственности в поколениях, своеобразный кризис власти и авторитета старшего поколения учительства приводит к сложным проблемам адаптации его к новым социокультурным условиям, которые усугубляются низким социальным статусом и положением учительства в обществе. Учительство вынуждено сегодня менять свои профессиональные установки и ценностную ориентацию.

¹ Парсонс Т. Система современных обществ / Под ред. М.С.Ковалевой. – М.: Аспект Пресс, 1998. – С. 128.



С другой стороны, новые прагматические ориентации, диктуемые современной ситуацией, не могут возместить весь комплекс утрачиваемых ценностей, так как важные сферы человеческого существования и социальной регуляции нуждаются в поддержании и постоянном воспроизводстве функциональных норм, ценностей и смыслов, вошедших в цивилизационное достояние данного общества. В культурном воспроизводстве по-прежнему необходимы высокодуховные, устойчивые идеалы и представления о должном и достойном. Восполнить дефицит духовности призвано в том числе и учительство.

Таким образом, необходимо осознание, осмысление и выделение новых функции и особой социальной роли учительства в условиях продолжающихся развиваться, с одной стороны, духовного кризиса, а с другой - процессов информатизации общества и глобализации всех сфер его жизни.

Для реализации новых социокультурных функций учителю требуется довольно широкий круг новых способностей и компетенций, фактически - профессиональная компетентность нового качественного уровня. С целью идентификации современного состояния учительства и его места в обществе представляется актуальным выделить социокультурный тип учителя в качестве идеального типа, отвечающего реалиям информационного общества. Идеальный тип выполняет регулятивные функции, является не столько детализированной моделью, сколько указывает направление к цели, играя роль ценностного ориентира.

Оценивая современное социальное положение учительства, большинство социологов сходятся во мнении, что эта социально-профессиональная группа находится в роли социального аутсайдера. Важным представляется не только констатация факта, но и анализ причин сложившейся ситуации, рассмотрение социокультурной динамики изменений роли и функций учительства в обществе, значения исторических традиций и национально-культурных особенностей в этом процессе.

Формирующаяся структура гражданского общества, социальное расслоение неизбежно порождают различные социальные заказы, дифференцированный спрос на образовательные услуги. Дифференцированный подход к организации образовательной деятельности, несмотря на имеющиеся противоречия и разногласия в оценке целесообразности и эффективности, стал фактической реальностью. Новые виды образовательных учреждений (гимназии, лицеи, негосударственные образовательные учреждения), количество которых растет с каждым годом, представляют собой особый социокультурный феномен современной

русской системы образования, требующий обобщения и анализа. Особый интерес представляют учительские коллективы инновационных образовательных учреждений, обладающих развитым человеческим капиталом и накопленным потенциалом социокультурного характера. Насколько соответствует учительство учебных заведений повышенного статуса (обозначим так общеобразовательные школы вида гимназии и лицеи) современным требованиям и социальному заказу общества, действительно ли имеются существенные социокультурные и социально-профессиональные отличия учителей данных школ, или учительство не дифференцируется в зависимости от вида учебного заведения - ответы на данные вопросы позволяют не только выделить основания новой типологии учительства, но и обозначить наиболее эффективную модель новой школы. Исследование социокультурных особенностей учительства школ повышенного статуса, которые несомненно обладают большим адаптивным ресурсом, конкурентоспособностью и стабильностью, раскрывает возможные направления развития и адаптации к новым социальным условиям для всей учительской общности в целом.

Степень научной разработанности проблемы

В общетеоретическом плане основы исследования проблемы были заложены в работах классиков социологии: М. Вебера, Э. Дюркгейма, К. Мангейма, Т. Парсонса, П. Сорокина¹. В исследованиях содержится социологический анализ образования, рассматриваются его социальные функции.

В отечественной социологии образования начало разработки вопросов, касающихся учительства, его социального положения, статуса, престижа, многочисленных личных и профессиональных проблем, относится к 20-м годам XX века. Однако уже через несколько лет работы в данном направлении были прекращены и не возобновлялись в течение 30-ти лет. В 60-е годы большой резонанс в стране получили исследования сибирской школы социологов под руководством В.Н. Шубкина,

¹ Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 804 с. Дюркгейм Э. Социология. – М.: Канон, 1995. – 349 с. Мангейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – 700 с. Парсонс Т. Система современных обществ. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992.

значительное внимание уделявших проблемам престижности учительского труда¹.

В 70-80-е годы количество исследований, посвященных проблемам учительства значительно возросло, расширилась география их проведения: результаты социологических работ были отражены в трудах Л.Г. Борисовой Л.Ф. Колесникова, В.Я. Нечаева, М.Н. Руткевича, В.Н. Турченко, Ф.Р. Филиппова² и др. Большая часть авторов акцентировали свое внимание на специфике и социокультурной роли учительства в современном обществе.

В конце 80-х – начале 90-х годов XX века осуществляются проекты социологических исследований под руководством Г.Е. Зборовского, А. Овсянникова, В.С. Собкина³ и др. Активно проводятся исследования в регионах России, в Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде⁴. Большинство работ социологов по проблемам учительства этого периода представляют собой результаты и обобщение социологических исследований, ориентированные на практическое использование информации.

Наряду с практикоориентированными исследованиями, предпринимаются попытки на теоретическом уровне осмыслить социальные процессы в учительской среде. К таким работам относятся исследования Р.Х. Гильмеевой, А.М. Дробижева, Ф.Г. Зиятдиновой, Г.С. Солодовой, В.В. Тумалева⁵ и др. Комплексное изучение проблем социального раз-

¹ Шубкин В.Н. Начало пути. – М.: Молодая гвардия, 1979.

² Борисова Л.Г. Социальное качество профессиональной группы (на примере российского учительства 60-90-х гг.). – Новосибирск, 1993. Нечаев В.Я. Социология образования. – М.: Изд-во МГУ, 1992. Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Социально-педагогические проблемы учительского труда. – М.: Знание, 1975. Филиппов Ф.Р. Социология образования. – М.: 1980, 199 с. Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. – М.: Педагогика. 1990.

³ Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. университета, 2000. Учительство как социально-профессиональная группа (под. ред. Собкина В.С.). – М.: Российская Академия образования. – 1996.

⁴ Ивашиненко Н.И., Иудин А.А., Стрелков Д.Г. Образованный слой России: время перемен. – Н.Новгород: НИСОЦ, 2002. Учитель. Школа. Общество: социологический очерк 90-х гг. / Авраменко Л.И., Калиничева З.В., Курлов В.Ф. и др.; отв. ред.: Смирнова Е.Э. – С.-Пб. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб., 1995.

⁵ Дробижев А.М. Положение учительства в обществе как объект социологического изучения.: Автореф....канд.социол. наук / АН СССР. Ин-т социологии. – М., 1991. – 24 с. Солодова Г.В. Воспроизводство социально-профессиональной группы (на примере учительства). Автореферат дис.... канд.

вития учительства как социально-профессиональной группы прослеживается в работах В.С. Собкина, В.В. Тумалева, С.Г. Вершловского¹.

Престиж профессии, в том числе учительской, изучался в работах Д.Л. Константиновского, В.Т. Лисовского, М.Х. Титмы, Г.А. Чередниченко, В.Н. Шубкина, В.Г. Вершловского, В.В. Тумалева². Процесс и проблемы феминизации учительского труда фиксируется социологами на уровне констатации факта и практически не анализируются причины и следствия данного процесса. Попытки такого анализа предприняты в работах А.П. Волконской, А.А. Орлова, А.А. Терентьева³.

Однако большинство диссертационных работ по проблемам учительства относятся к периоду перестройки и началу радикальных рыночных реформ (1993-1997 гг.) В меньшей мере изучается современная социокультурная ситуация. Исключение составляет комплексное и длительное (1988-2001 гг.) социологическое исследование российского учительства как наиболее массовой социальной группы интеллигенции, результаты которого нашли отражение в диссертационной работе Д.Г. Стрелкова⁴. Все стороны и проблемы жизнедеятельности учительства большинство социологов, в то числе и последний автор, связывают с имущественным положением учителя. На наш взгляд, проблемы носят более глубинный, комплексный характер. Поведение того или иного

социолог. наук. – Новосибирск. 1995. – 16 с. Тумалев В.В. Учительство в ситуации социально-политических перемен. (социологический анализ). – СПб.: СПб. ун-т, 1995.

¹ Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности (под общ. ред. В.Г. Вершловского) – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: СПб. университет пед. мастерства. 1994. – 133 с.

² Константиновский Д.Л., Шубкин В.Н. Молодежь и образование. – М.: Наука, 1977. Лисовский В.Т. Советское студенчество: Социологические очерки. – М.: Высшая школа, 1990. Начало пути: поколение со средним образованием. Под ред. М.Х. Титмы. – М.: Наука, 1989. – 240 с. Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь. – М.: Мысль, 1985. – 239 с.

³ Волконская А.П. Проблемы феминизации учительского персонала / Социальные проблемы образования: методология, теория, технология: Сб. науч. ст. – Саратов, 1999. Орлов А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 60-67. Терентьев А.А. Российская школа: становление, развитие, перспективы. Социально-философские проблемы. – Н.Новгород.: Изд-во Волго-Вятской Академии гос. службы, 1997. – 119 с.

⁴ Стрелков Д.Г. Образованный слой: адаптация к новым условиям. Диссерт... канд. соц. наук. – Н. Новгород, 2002. – 205 с.

социального слоя нельзя прогнозировать, опираясь лишь на показатели материального положения. Многие значат уровень притязаний этой социально-профессиональной общности, из каких слоев рекрутирует данная страта свое пополнение, социальное происхождение, особенности социально-демографического состава и т.д. Влияние данных факторов на жизнедеятельность учительства нашли частичное отражение в работах А.Г. Эфендиева и Г.С. Солодовой¹.

Функции и структура учительства рассматривались в работах многих вышеназванных авторов в рамках результатов исследований и являлись актуальными на этапе их создания (80-90-е годы). В зарубежной социологии выделяются не только явные, но и латентные функции школы и учительства. Так, Б. Бернстайн анализирует латентные программы, которые реализует учительство в своей деятельности². В отечественной социологии попытка осмыслить и сформулировать новые функции учительства была предпринята лишь в исследованиях О.Н. Козловой, В.В. Тумалева и философов образования³. Историческая ретроспектива изменений функций образования, школы и учительства рассматривается в работах по истории педагогики (Л.А. Степашко), истории школы и образования (П.Н. Милоков), в исследованиях А.П. Булкина, Г.С. Солодовой, А.А. Терентьева⁴. В рамках сравнительного анализа положения и функций учительства большое значение имеют работы

¹ Солодова Г.С. Воспроизводство социально-профессиональной группы (на примере учительства): Автореф. дис... канд. соц. наук / Новосиб. гос. ун-т. – Новосибирск, 1995. – 16 с. Эфендиев А.Г. Московский учитель: штрихи социологического портрета. – М.: Диалог – МГУ, 1997. – 197 с.

² Томпсон Джейн Л., Пристли Дж. Социология. – Львов.: Инициатива, 1998. – 496 с.

³ Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 427 с. Козлова О.Н. Феномен учительства в информационном обществе // Социально-политический журнал. – 1995. – № 5. См.: Тумалев В.В.

⁴ Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. – Дубна: «Феникс+». – 2001. – 207 с. Милоков П.Н. Очерки по истории русской культуры // Искусство. Школа. Просвещение. – М.: Прогресс, 1994. Т. 2. Ч. 2. Солодова Г.С. О социальной роли учительства // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2003. – № 1. – С. 11-16. Степашко Л.А. Философия и история образования. – М.: Московский психолого-социальный институт. Изд-во «Флинта», 1999. 267 с.

А.Н. Джуринского, посвященные развитию образования на Западе и в Японии, Н. Вульфсона и статьи А.И. Галагана¹.

Проблема типологии учительства нашла отражение в вышеуказанных исследованиях Г.Е. Зборовского, В.Г. Вершловского, а также в работах социологов - по результатам исследований. Однако, как отдельная проблема, типология учительства не являлась предметом рассмотрения российских социологов и социальных психологов. Так же, как и типологии личности, имеют большую степень разработки в зарубежной социологии и социальной психологии (например, типологии Э. Шпрангера и Дж. Холланда)². В современной отечественной социологии и философии некоторые стороны типологии (классификации) личностей затрагиваются в работах по личностной проблематике. Так, В.А. Ядов выделял идеальный, базисный и модальный типы личности³. Понятие «социокультурный тип» образования в целом рассматривает в своем исследовании Н.В. Смирнова⁴.

Попытка фундаментальной типологии личности учителя была принята в Германии продолжателями идей Э. Шпрангера - Г. Кершенштейнером, Е. Фовинкелем, К. Цазельманом⁵.

¹ Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. - М., Воронеж, 1996. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX - XXI веков // Педагогика. 2002. № 10. Галаган А.И. Обзор мировых тенденций // Социально-гуманитарные знания. 2003. № 2. Галаган А.И. Анализ преподавательского, вспомогательного и административного персонала в системе образования зарубежных стран // Социально-гуманитарные знания. 2000. № 5. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. - М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 1999. - 200 с. Джуринский А.Н. Зарубежная школа. Современное состояние и тенденции развития. - М., 1993.

² Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 126 с.

³ Ядов В.А. Социальный тип личности // Коммунист. - 1988. - № 10.

⁴ Смирнова Н.В. Общее среднее образование как процесс социокультурного воспроизводства. Автореф. дис... док. соц. наук // Моск. гум.-социальная академия. - М., 2001. - С. 23.

⁵ Деринг К. Поведение учителя и его профессия. - Берлин, 1970. Попова Н.О. Учитель: типологический подход в современной педагогической науке Германии. - СПб. СПб. гос. ун-т пед. мастерства. - 1996. - 90 с. Цазельман Е. Формы существования учителя. - Штутгарт, 1964. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР. 1953. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика. 1990. 305 с.

В связи с разработкой оснований типологии учительства автор обратился к новому социальному институту, возрожденному в постсоветской системе образования России: гимназиям и лицеям, которые стали продолжением развития традиций двух видов образования в России (классического и реального). Определенный вклад в исследование развития этих двух видов образования в России внесли работы Н.И. Пирогова, В.В. Розанова¹.

Заслуга Н.И. Пирогова в рассмотрении проблемы формального (классического) и материального (реального) образования в том, что он не противопоставлял, а утверждал их единство и первенство формального образования над материальным. Розанов В.В. в своей статье «Два типа образования» отстаивает формальное (классическое) направление развития образования, доказывая, что понятие «образование» приобретает смысл только в сочетании с термином «формальное» (т.е. классическое).

К проблемам гимназического образования обращались ряд современных исследователей педагогической науки и практики. Они показали, что гимназия как вид образования и социальный институт может быть предметом научного анализа. В работах Е.И. Казаковой, А.Г. Каспаржака, Г.Н. Козловой, Д. Лихачева, в статьях А.М. Моисеева и М.М. Поташника, И.Г. Фрумина, И. Чечель анализируются проблемы и концептуальные особенности гимназического образования². Однако гимназическое образование в данных работах рассматривается с точки зрения нового содержания и новых концептуальных подходов. Ни в одной из работ не рассматривается проблема учительства.

¹ Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР. 1953. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика. 1990. С. 239–242.

² Казакова Е.И., Тряпицына А.П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге XXI века). – СПб.: Изд-во «Петербург – XXI век», 1997. 160 с. Каспаржак А.Г., Левит М.В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. – М.: 1994. Современная гимназия и универсальное образование: Сб. ст. – М.: Интерпракс, 1995. – 192 с. Козлова Г.Н. Воспитательная система русской классической гимназии. Автореф. на соиск ст. канд. пед. наук. Нижегород. пед. институт: Н.Новгород 1996. Лихачев Д.С. Школа на Васильевском. – М.: Просвещение, 1990. Гуманитарные основы гимназического образования в школах Санкт-Петербурга. С.-Пб.: Центр пед. информации, 1995. Моисеев А.М., Поташник М.М. Многообразие школ: плюсы и минусы // Народное образование. 1995. № 4. Фрумин И.Г. Феномен инновационной школы // Народное образование, 1995. № 7.

Проблемы элитного образования нашли отражение в работах П. Бурдьё; среди отечественных исследований анализ элитного образования проводит в своих исследованиях А.Г. Ашин¹. Однако А.Г. Ашин к элитным относят в первую очередь, негосударственные (частные) учебные заведения. В рамках психолого-педагогического подхода существует обширная литература по проблемам обучения одаренных учащихся².

Проблема идеального типа учителя разрабатывалась в большей степени в рамках психолого-педагогического подхода: психологии труда учителя (Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.И. Рогов), разработки профессиограмм (Л.Ф. Спирин), образца требований (П.Ф. Каптерев), способностей (М.И. Станкин), моделей (Л.М. Митина) и идеала педагога (В.М. Соколов)³.

В рамках социологического подхода идеальный тип учителя рассматривали Р.Х. Гильмеева и Ф.Г. Зиятдинова. Р.Х. Гильмеева проводила изучение модели идеального учителя (образца идеального - Я в оценке самих учителей), целостного отношения к личности и профессиональным качествам, умениям, которые необходимы современному педагогу⁴. Ф.Г. Зиятдинова описала портрет идеального учителя (в

¹ Ашин Г.К., Бережнова Л.Н., Карабущенко П.Л., Резаков Р.Г. Теоретические основы элитологии образования. – М., 1998. Ашин Г.К. Элитное образование // *Общественные науки и современность*. 2001. № 5. С. 82-99. Bourdieu P. *The State Nobility. The Schools in Field of Power*. Oxford. 1996.

² Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. – М.: Сентябрь, 1998.

³ Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // *Избр соч.* – М.: Наука, 1982. – 615 с. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: 1996. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: 1990. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. 190 с. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Изд-во «Дело», 1994. – 215 с. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М.: «Сентябрь», 1999. – 190 с. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону, 1996. – 508 с. Соколов В.М., Захарова Л.Н., Соколова В.В., Гребнев И.В. Проектирование и диагностика качества подготовки преподавателей. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач. – М.: Российское пед. агентство, 1997. – 173 с. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1997. – 363 с.

⁴ Гильмеева Р.Х. Профессионализм учителя в социологическом измерении // *СОЦИС*. – 1998. – № 11. – С. 72-79.

представлениях учащихся) и через призму понятия «профессионализм»¹. Однако критерии профессионализма, представленные Ф.Г. Зиятдиновой и модель идеального учителя Р.Х. Гильмеевой соответствуют в большей степени психолого-педагогическим подходам, но являются недостаточными для выполнения учителем новых социокультурных функций.

Проблеме профессиональной компетентности посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных исследователей. Определенный вклад в разработку проблемы профессиональной компетентности учителя внесли нижегородские исследователи - Л.Н. Захарова, В.В. Соколова, В.М. Соколов, Ю.А. Корнаухова². Различные аспекты профессиональной компетентности учителя и личности в целом разрабатывались в рамках психолого-педагогического подхода (С.В. Баныкина, Т.Е. Егорова, Г.А. Кудрявцева, Ф.А. Мустаева, Л.М. Митина, Б.И. Хасан и др.)³.

Специфике деятельности учителя в поликультурном обществе, толерантности учителя посвящены лишь отдельные статьи в педагогических журналах⁴. Среди монографий можно выделить работу Г.Д. Дмитриева,

¹ Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 281 с.

² Захарова Л.Н., Соколов В.М., Соколова В.В. Профессиональная компетентность учителя: психолого-педагогическое проектирование // Учебн. пособие. – Н.Новгород: Нижегород. гуман. центр, 1995. – 136 с. Корнаухова Ю.А. Социологические аспекты институциональной трансформации. Дисс. канд. соц. наук. – Н.Новгород, 2002. – 137 с.

³ Баныкина С.В. Конфликтологическая компетентность педагога / С.В. Баныкина. – Астрахань, 1997. – 122 с. Егорова Т.Е. Аутопсихологическая компетентность личности. – Н.Новгород: Изд-во Волго-Вят. акад. гос. службы, 1997. – 35 с. Кудрявцева Г.А., Мустаева Ф.А. Формирование коммуникативной компетентности социального педагога. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. пед. ин-т., 1998. – 51 с. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996. 157 с. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии жизнедеятельности педагога. – М.: «Сентябрь», 1999. – 190 с.

⁴ Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. 2002. № 7. С. 3-11. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. 1999. № 6. С. 3-12. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 3.

в которой толерантность рассматривается как основной методический принцип работы учителя¹.

Проблемы духовно-нравственных ценностей, в первую очередь, учащихся и, в меньшей степени, учительства достаточно активно разрабатывались в 80-90-е годы XX века². Инновационный потенциал учительства анализируется в работах К. Ангеловски, В.В. Тумалева, В.А. Сластенина³.

Таким образом, идеальный тип современного учителя разрабатывался в рамках психолого-педагогического подхода, социокультурные аспекты деятельности учителя системно исследователями не рассматривались. Социологическая литература по учительству носит, в основном, прикладной характер и ориентирована на констатацию положения, в котором оказалась данная социально-профессиональная группа.

Теоретико-методологическая основа диссертации. Методологической основой диссертации являются системный и структурно-функциональный подходы. Структурно-функциональный подход позволил рассмотреть и исследовать структуру учительства, его функции, статус, проблемы взаимодействия учителя и ученика. Подобный подход позволяет выявить резервы адаптации и развития учительства как основного ресурса развития образования в целом.

В общетеоретическом плане основой для разработки социокультурного типа учителя стали работы Э. Дюркгейма и К. Мангейма; была использована категория идеального типа М. Вебера как идеально-типическая конструкция. При уточнении понятия учительства автор использовал подход В.Я. Ядова и его ключевую категорию социологического анализа «общность». Процесс приращения функций учительства и динамика изменений его структуры, социального положения анализируется на основе историко-культурного подхода. В целом для объективности анализа проблем учительства и разработки его идеального

¹ Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

² Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – Москва – Воронеж: Московский социально-психологический институт, 2000. Железнякова С.И. Социокультурные ориентации учителей // СОЦИС. – 2001. – № 4. – С. 98–102. Рубина Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей // СОЦИС. – 1996. – № 6. – С. 7-76. Терентьев А.А. Социализация молодежи и школа. – Н.Новгород, 2000.

³ Ангеловски К. Учителя и инновации. – М., 1999. Сластенин В.А. Инновационная педагогика. – М.: Народное образование, 2000. – 167 с.

типа необходим междисциплинарный подход: наряду с социологическим психолого-педагогический, философский, исторический.

Эмпирической базой исследования послужили: вторичное использование и интерпретация социологических исследований, проведенных социологическими центрами и социологическими группами в разных регионах страны в 90-е гг. XX века и начале XXI века, в том числе Нижегородским центром социологических исследований Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского; статистические сборники Госкомстата РФ за 2001-2003 гг.; а также результаты авторского социологического исследования, проведенного на базе общеобразовательных учреждений разных видов: школы № 93, гимназий № 2, № 50 и лицея № 40 г. Нижнего Новгорода.

Правовой базой исследования стали нормативно-правовые документы по проблемам образования и учительства Закон РФ «Об образовании» (1992 г.), Национальная доктрина образования в РФ (2000 г.), Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. (2001 г.), Типовое положение об общеобразовательном учреждении РФ (2001 г.), Концепция профильного обучения (2003 г.).

Объект исследования - учительство как социально-профессиональная общность.

Предмет исследования - процесс формирования социокультурного типа учителя в школах повышенного статуса.

Цель исследования - изучение динамики изменений социально-статусных характеристик и функций российского учительства и выделение социокультурного типа современного учителя.

Цель исследования обусловила комплекс задач:

- обоснование понятия учительства как социально-профессиональной общности;
- разработка и описание структуры идеального социокультурного типа учителя;
- выделение новых оснований для создания типологии учительства;
- анализ социальных функций учительства в исторической ретроспективе и на современном этапе;
- сравнительная характеристика социокультурных и социально-профессиональных качеств учителей разных видов общеобразовательных учебных заведений (школа, лицей, гимназия);
- выявление противоречий между идеальным и реальным типом учителя.

Научная новизна исследования:

- Разработана модель и основные компоненты социокультурного типа современного учителя.
- Выделена социокультурная динамика изменений функций учительства по историческим периодам с точки зрения общественного осознания этих функций.
- Сформулированы функции учительства как социальной общности в современных условиях (оценочная, селективная, формирующая).
- Выявлены основания для типологии учительства по критерию взаимодействия с ребенком и социальной средой.
- Проанализирована социокультурная специфика образовательных учреждений повышенного статуса и выделена модель элитного учебного заведения (гимназия) как наиболее эффективная модель новой школы.
- Проведена сравнительная характеристика социально-профессиональных качеств учителей разных видов общеобразовательных учреждений и выявлен тип учителя, коррелирующий с идеальным.

Положения, выносимые на защиту:

- Идеальный тип современного учителя представляет собой структуру из трех основных компонентов (личностной, социально-статусной и социокультурной), при этом определяющую роль играет социокультурная составляющая.
- Социокультурная динамика изменений функций учительства отражает процесс их общественного осознания и обогащения функций по историческим периодам.
- Современные социальные функции учительства как общности, обусловленные спецификой социокультурной ситуации, - оценочная, селективная, формирующая.
- Социокультурные тенденции, имеющие место в общеобразовательных учреждениях разных видов, обуславливают формирование определенного типа учителя.
- Анализ школ повышенного статуса как элитных учебных заведений позволяет выделить гимназию в качестве наиболее эффективной модели новой гуманистической школы.
- Сравнительная характеристика социально-профессиональных качеств учителей разных видов образовательных учреждений (на основе проведенного социологического исследования) позволяет выделить тип

гимназического учителя как наиболее соответствующий социокультурному типу современного учителя.

Теоретическая и практическая значимость диссертации заключается в системном исследовании проблем российского учительства как социально-профессиональной общности. Собранные, изученные и проанализированные в диссертации материалы могут быть использованы для научного осмысления общих проблем развития не только учительства, но и российского образования в целом (изменение функций, структуры, типов и видов учебных заведений и т.д.).

Результаты диссертационного исследования могут быть использованы в системе высшего педагогического образования, при разработке и чтении курсов по социологии образования, в системе повышения квалификации учителей при разработке модульных курсов, а также - руководителями органов управления образованием и руководителями образовательных учреждений повышенного статуса при отборе и приеме на работу учительских кадров. Часть выводов (по проблемам элитного образования) ориентирована также на дальнейшее проведение эмпирических исследований, посвященных разным видам образования и их соответствию современным условиям. Актуализация подобных исследований обусловлена стратегией перехода к профильному обучению в средней школе.

Апробация работы.

Основные положения и выводы диссертации отражены в 5 публикациях и были представлены на конференциях:

- Международная научно-практическая конференция «Социальная политика социального государства» (Нижний Новгород, 2001 г.);
- Научно-практическая конференция НИРО «Администратор системы образования: технологии управления (Нижний Новгород, 2001 г.);
- Межрегиональная научно-практическая конференция «Коммуникация: бизнес и производство, политика и управление» (Нижний Новгород, 2002 г.);
- Международная научно-практическая конференция «Малая социальная группа: социокультурный и социопсихологический аспекты» (Нижний Новгород, 2004 г.).

Структура работы. Диссертация состоит из введения, 2-х глав, включающих 7 параграфов, заключения и библиографии. В работе представлены 22 таблицы.

П. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обосновывается актуальность избранной темы, показывается степень ее разработанности, определяется предмет и объект исследования, формулируются цели и задачи, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, характеризуется теоретико-методологическая и эмпирическая база исследования, формулируются основные положения, выносимые на защиту, а также даются сведения об апробации научно-исследовательской работы диссертанта.

Первая глава "Учительство как социально-профессиональная общность" включает в себя четыре параграфа, в которых представлено системное исследование учительства как социально-профессиональной общности; рассматриваются понятия учительства, его структура, функции, типология и положение в обществе.

В первом параграфе "Понятие учительства" анализируются различные подходы к определению понятия учительства и установлению границ учительской общности. Показано, что большинство авторов рассматривают учительство как элемент (группу, страту) социальной структуры общества, выполняющий важные социальные функции и как составную часть интеллигенции, являющуюся носителем социальных и культурологических черт этой социальной группы. При характеристике места учительства в социальной структуре общества диссертантом используется ключевая категория социологического анализа В.Я. Ядова "социальная общность", под которой понимается взаимосвязь человеческих индивидов, обусловленная общностью их интересов благодаря сходству условий бытия и деятельности людей, близости их взглядов и субъективных представлений о целях и средствах их деятельности. Выделение понятия "социальная общность" позволяет успешно соединить макро- и микросоциологические подходы, учитывает и субъектно-деятельностную компоненту социального.

Определяя границы учительства, автор основывается на представлении, что под учительством необходимо понимать группу педагогических работников, осуществляющих учебно-воспитательный процесс в общеобразовательных школах, а также учреждениях дополнительного образования для детей. Эту группу можно выделить по ряду критериев: - по объекту профессиональной деятельности - ими являются дети школьного возраста; - по цели взаимодействия с объектом - общеобразовательная подготовка, а также воспитательное воздействие на школь-

ников; - по способу организации своей профессиональной деятельности - протекает в образовательных учреждениях общего и дополнительного образования.

Во втором параграфе «Структура и положение учительства в обществе» рассматривается структура современного российского учительства, анализируются тенденции его развития на уровне количественных и качественных показателей (образование, пол, возраст). В рамках историко-культурного подхода рассматривается процесс выделения учительской профессии и изменения социального статуса учителя в обществе с древности до конца XIX века. Так, социальный статус учительства XIX века можно дифференцировать в зависимости от ступени, типа и вида образовательного учреждения. Существование учебных заведений разных типов обусловило наличие множества градаций в рамках учительской профессии. Учителя средних учебных заведений (гимназий различных видов и реальных училищ) формировали респектабельный слой общества. Социальный статус данной профессиональной группы обеспечивали высокий уровень оплаты труда и образование (университеты), а также соответствующее социальное происхождение (преимущественно, из дворян и чиновников). Учителя низших учебных заведений (начальных сельских и городских школ) обладали существенно меньшими социальными возможностями, что определялось относительно низким материальным положением и происхождением (из мещан, купцов, низших воинских чинов и духовенства). Таким образом, социальный статус дореволюционного учительства в России был неравномерным и неоднозначным.

На современном этапе учительство дифференцируется в меньшей степени, а факторы, от которых зависит материальное положение учителя, стали многообразнее: социально-демографическая специфика региона (столица и провинция, городские и сельские учителя); статусная принадлежность учебного заведения (негосударственная школа, гимназии, лицеи); степень развития рынка образовательных услуг (возможности репетиторства, осуществления дополнительных платных образовательных услуг); семейное положение учителя и др.

Рассматривая положение российского учительства в обществе, автором проводятся некоторые параллели со статусом учителя в странах Западной Европы, США и Японии. Обосновывается вывод о том, что структура и положение учительства разных стран обусловлены способностями и традициями организации образования в каждой из них и несет в себе национально-культурную специфику.

В третьем параграфе "**Функции учительства**" рассматривается социокультурная динамика изменений функций учительства в исторической ретроспективе, характеризуется процесс обогащения этих функций и осознания их обществом. В рамках рассмотрения данного процесса анализируются подходы к базовым понятиям, характеризующим основные функции учительства: образование и воспитание. В XIX веке наряду с функцией поддержания социокультурной преемственности появляется функция формирования идеологической и политической лояльности, которая в России была особенно выражена, в том числе на этапе существования советского государства. Со второй половины XIX века важной миссией учительства становится просвещение народа, духовное водительство. В советской школе, наряду с ярко выраженной идеологической функцией, появляется задача подготовки учащихся к продолжению среднего или высшего, чаще всего политехнического, образования, подготовки кадров, способных укрепить авторитет СССР как мировой державы.

В параграфе анализируются социологические подходы к определению функций учительства разных исследователей, которые трактуют их различным образом. Одни рассматривают учительство как «совокупного учителя», сумму всех представителей этой профессии; другие с функциями учительства отождествляют важнейшие функции образования как социального института. В третьем случае - учительство рассматривается как часть интеллигенции (гуманитарной, педагогической) и наделяется соответственно ее функциями.

В данной работе автор рассматривает учительство не только в качестве носителя черт конкретных представителей профессии, не только как составную часть сферы образования как социального института или интеллигенции как социальной группы, но и как социальную общность, наделенную собственными, уникальными функциями, не свойственными ни образованию в целом, ни интеллигенции в целом, ни конкретному учителю в отдельности.

В реальной социальной практике *носителями функций* этой социальной общности, на наш взгляд, в среде учительства выступают такие специфические социальные институты, как, например, педагогические советы школ, профсоюзные и другие общественные организации (педагогические общества, методические объединения учителей по предметам и интересам), общественно-педагогические движения (ассоциации учителей-новаторов и др.). В известной мере черты такой социальной общности несут в себе педагогическая печать (газеты, журналы, альманахи), госу-

дарственно-общественные органы управления образованием (советы школ, советы директоров школ, руководителей органов управления образования). В этом же ряду стоит и общественное мнение учителей как способ выражения социальных интересов, потребностей, ценностного мира учительства.

При таком подходе определение функций учительства как относительно самостоятельной общности более четко определяет его роль в системе общественного разделения труда, в функционировании образования как социального института.

И личный профессиональный успех учителя, и социальное положение учительства как социальной группы, и общественно значимые цели образования как социального института будут вполне достижимы, если учительством будет обеспечено в надлежащей мере выполнение его важнейших функций:

- = оценочной - оценка социальных отношений и культурных форм на основе выработанного обществом идеала и критериев социального развития как отдельной личности, так и всего общества;

- = селективной - отбора наиболее жизнеспособных социальных и социокультурных форм традиционного и инновационного типа с точки зрения их соответствия образу будущего;

- = созидающей (формирующей) - формирования нового типа социальных отношений, нового типа культуры в ходе общения и взаимодействия с молодым поколением, основанного на социальных нормах и идеалах, выработанных им с учетом «жизненной перспективы» и на наиболее жизнеспособных социальных и культурных формах;

- = функции воспроизводства социально-профессиональной группы, как особого проявления формирующей функции учительства.

В рамках структурно-функционального подхода автором предпринята попытка выделения не только явных, но и латентных функций учительства, рассматриваются ведущие мотивы поведения и деятельности учителя.

Задачи созидания новой культуры, нового социального типа отношений требуют нового типа учителя, готового и способного к реализации новых функций.

Таким образом, в данной работе учительство рассматривается как социально-профессиональная общность, часть гуманитарной интеллигенции, выполняющая социально значимые функции по оценке, отбору и трансляции социальных, культурных ценностей, норм, форм и образ-

цов, введению их в социальную практику, формированию и развитию нового качества общества и человека.

В параграфе четвертом «Типология учительства» обобщаются существующие в отечественной науке типологии учительства по различным основаниям:

- = по ориентации на способ деятельности и стиль жизни;
- = по ориентации на характер и содержание деятельности;
- = по направленности обучения;
- = по отношению к профессии;

- по характеристикам процесса адаптации. Особого внимания заслуживает одна из наиболее обоснованных типологий учительства, разработанная в Германии и основанная на теории типов человеческой индивидуальности Э. Шпрангера. В параграфе рассматриваются типологии, предложенные германскими учеными - продолжателями его идей.

Автором предлагается типология, основанная на критерии взаимодействия учителя с ребенком и социальной средой. Основанием для выделения типов учителей является историческая традиция деления образования в России на два вида: классическое (гимназическое) и реальное. В философско-мировоззренческом плане эти два вида образования суть проявление модусов «иметь» и «быть» в образовании и воспитании («образование для чего: быть лучше или жить лучше?»). На наш взгляд, современные гимназии и их учительские коллективы отражают первую, гуманистическую, классическую тенденцию в образовании, выбирая приоритеты, основанные на совершенствовании самого человека, образовании его духа. Лицеи в современных условиях являются продолжением реального образования, основанного на допрофессиональном подходе и подготовке будущих специалистов-профессионалов. Учитывая, что современная образовательная система все более эволюционирует ко второму варианту развития («жить лучше»), становится все более прагматичной, в этих условиях модель гимназического образования представляется наиболее актуальной. Две вышеназванные тенденции стали основанием для выделения учителей, ориентированных на гуманистический тип взаимодействия (в большей степени ориентированный на ребенка) и на прагматический тип взаимодействия (в большей степени ориентированный на предмет, на науку). Третий тип - учитель - «ремесленник» выражает наиболее опасную тенденцию в эволюции современного учительства. Являясь порождением советской тоталитарной системы, эта группа учителей, которая в современных условиях потеряла духовные и социальные ориентиры и ограничила свою деятельность ре-

меслом обучения. Данный тип может характеризоваться как маргинальный, а по своим личностным проявлениям соответствует фрустрированному типу личности.

Во второй главе **"Идеальный тип современного учителя"** обосновывается модель идеального социокультурного типа учителя, его структура; анализируются элитные учебные заведения с точки зрения создания условий для формирования идеального типа учителя, а также выявляются противоречия между идеальным и реальным типом современного учителя (на основе авторского социологического исследования).

В первом параграфе - **"Структура идеального типа современного учителя"** конструируется структура и основные компоненты идеального типа учителя. Обобщая имеющиеся подходы к построению модели идеального учителя, автор приходит к выводу, что все они носят психолого-педагогический характер и не учитывают социокультурный аспект деятельности учителя. В основу авторского видения идеального типа учителя был положен синтез идей современных исследователей и классиков социологии Э. Дюркгейма и К. Мангейма.

Исходя из функций учительства, обозначенных в предыдущей главе, а также представлений учащихся и родителей, структура идеального типа представлена как система трех компонентов: личностной, социально-статусной и социокультурной. Определяющей компонентой в идеальном типе является социокультурная структура. Она включает в себя следующие составляющие:

- толерантность как поливариантность отношений и объяснения мира;

- духовно-нравственный потенциал;
- конкурентоспособность;
- конфликтологическая компетентность;
- коммуникативная компетентность;
- инновационный потенциал;
- социальная адаптивность.

Социокультурные качества определяют степень социальной, профессиональной и личностной зрелости учителя, его готовность к выполнению новых функций и предназначения.

Во втором параграфе **"На пути к идеальному типу. Гимназия как элитное учебное заведение"** характеризуются статусные учебные заведения как элитные; рассматриваются социокультурные тенденции, имеющие место в гимназиях и лицеях, которые способствуют формированию идеального типа учителя.

Школа рассматривается как социальный институт, являющийся одним из важнейших каналов восходящей социальной мобильности, одним из важнейших механизмов селекции в социальные страты, в том числе в элитные слои общества. При этом выделяются отличия элитного и элитарного образования, главным из которых является фактор социальной справедливости (система набора учеников, платность образования).

Исходя из существующих представлений об элитном образовании и на основе анализа функционирования и развития современных статусных школ автор делает выводы:

= гимназия как вид образовательного учебного заведения отражает сегодня модель гуманистической школы;

= статусные учебные заведения (гимназии и лицеи) можно считать элитными школами с точки зрения высокого качества образования и создания комфортной, развивающей среды для учащихся, а гимназии - и исходя из целей гимназического образования, основанного на формировании элитных качеств: высокой нравственности, гражданственности, духовно-нравственного потенциала;

= гимназия - это наиболее жизнеспособная модель образования, реализует которую профессиональный творческий коллектив учителей, составляющий элиту своей социально-профессиональной группы.

В третьем параграфе **«Противоречие между идеальным и реальным типом учителя»** на основе вторичного использования проведенных исследований социологов, а также анализа результатов авторского социологического исследования выделяются противоречия (параметры несоответствия) идеальной структурной модели учителя и реального типа. В параграфе содержится сравнительный анализ социально-профессиональных характеристик учителей образовательных учреждений разных видов (общеобразовательная школа, гимназия, лицей), сделанный на основе проведенного исследования.

Наши исследования и имеющиеся результаты других авторов показывают, что наиболее важные противоречия между идеальным и реальным типом учителя находятся

= в сфере взаимодействия «учитель-ученик» (недостаточный уровень коммуникативного и духовно-нравственного потенциала, конфликтологической компетентности учителя создает проблемное поле не только во взаимоотношениях с учащимися, но и их родителями);

= второе важнейшее противоречие - это низкие социально-статусные позиции учительства, его положение в обществе.

Оба противоречия взаимосвязаны, и последнее оказывает влияние на все остальные. Разрешение второго противоречия, то есть придание учительскому труду заслуженного статуса, позволило бы частично разрешить и другие.

Результаты «включенного» наблюдения и анкетного опроса позволяют сделать ряд выводов, важных для целей нашего исследования.

= Почти по всем показателям проведенного исследования учителя статусных школ дифференцируются. Исключение составляют такие показатели, как включенность педагогов в процесс воспитания учащихся. Данный показатель одинаково низок у всех педагогов, независимо от вида учебного заведения. Учителям ближе роль учителя-предметника, чем роль классного руководителя и воспитателя.

= Целый ряд признаков дифференцирует учителей гимназии (социальное происхождение, тип и качество полученного образования, уровень материального состояния, степень идентификации (преданность профессии), инновационный потенциал, уровень общей культуры и духовно-нравственный потенциал, коммуникативный потенциал и социальная мобильность), что позволяет сделать вывод об обоснованности выделения учителя гимназии как отдельного типа.

= Выделенные социально-профессиональные качества данного типа учителя в большей степени соответствуют компонентам социокультурного идеального типа, чем учителей других видов учебных заведений.

В Заключении подводятся итоги диссертационного исследования, делаются общие выводы об авторских подходах к понятию, функциям, типологии учительства в целом, а также показан реальный процесс начала формирования идеального социокультурного типа учителя в учреждениях повышенного статуса (гимназиях).

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

1. Казакова И.Р. Социально-педагогическая компетентность современного учителя // Социальная политика социального государства. Материалы международной научно-практической конференции. 4-6 октября 2001 года. - Н.Новгород, 2001. - С. 174-177.

2. Казакова И.Р. Модель развития профессиональной компетентности учителя в условиях школы //Администратор системы образования: технологии управления. Материалы научно-практической конференции НИРО. - Н.Новгород, 2001.-С. 117-121.

3. Казакова И.Р. Коммуникативная компетентность современного педагога// Коммуникация: бизнес и производство, политика и управление. Сб. трудов научно-практической конференции 15-16 февраля 2002 г. - Н.Новгород, 2002. - С. 28-31.

4. Казакова И.Р. Социокультурная специфика педагогических коллективов разных видов общеобразовательных учреждений // Малая социальная группа: социокультурный и социопсихологический аспекты. Материалы международной научно-практической конференции 18-20 марта 2004 г. - Н.Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2004. Т. 2. - С. 262-266.

5. Казакова И.Р. Гимназическое сообщество как элитная группа // Малая социальная группа: социокультурный и социопсихологический аспекты. Материалы международной научно-практической конференции 18-20 марта 2004 г. - Н.Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2004. Т. 2 - С. 252-262.

Подписано в печать 16.09.2004. Формат 60×84 1/8.
Гарнитура Таймс. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 1. Заказ 1204. Тираж 100.

Типография Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского
Лицензия № 18-0099
603000, Н. Новгород, ул. Б. Покровская, 37.

18 1 18

РНБ Русский фонд

2005-4

16140