

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 37.088.2

А. Г. Кислов,
Е. В. Плотникова

ИЗОЛЯЦИОНИЗМ В ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Предмет внимания авторов статьи – феномен изоляционизма, присущий профессии педагога. Предложены направления теоретического анализа культурно-исторических и организационно-ситуативных причин этого феномена и пути его преодоления в современной образовательной практике.

Ключевые слова: профессия педагога, изоляционизм, архетип, коммерциализация образования, конкурентоспособность педагогов.

Abstract. The paper considers the phenomenon of isolationism which is inherent in the teaching profession. The directions of the theoretical analysis of cultural-historical, organizational, and situational causes of this phenomenon and ways to overcome it in the modern educational practice are proposed.

Index terms: teaching profession, isolationism, an archetype, commercialization of education, competitiveness of teachers.

Профессии характеризуются рядом устойчивых признаков и черт, более или менее меняющихся на протяжении истории. Некоторые из них объективно обусловлены, другие являются следствием приписываемых той или иной профессии предубеждений, сложившихся под действием далеких от содержания профессиональной деятельности причин и порой довольно долго сохраняющихся в общественном мнении иногда в силу простой социокультурной инерции [5; 7, с. 399–416; 8]. Одной из черт, характеризующих профессию педагога как в силу объективных особенностей организации педагогического труда, так и в силу многовековой инерции ее восприятия, является изоляционизм, т. е. осознанное или бессознательное избегание контактов, взаимодействия, сотрудничества, особенно с коллегами. Это подтверждают некоторые отечественные и зарубежные исследователи [6, с. 190–191; 10]. Проблема изоляционизма привлекает внимание исследователей и в более широких социальных контекстах [4].

Между тем проявления изоляционизма педагогов не очевидны на фоне декларируемой открытости образовательных систем и их активности в так называемом «обмене опытом». О нем почти ничего не говорят и не пишут. Напротив, нельзя не заметить современной открытости профессиональных педагогических ресурсов (нормативных правовых доку-

ментов, программ, пособий, профессиональных изданий, «методичек» и пр.). Но для рядовых педагогов до сих пор редкостью является совместный анализ, коллегиальная экспертиза документов и материалов. Даже тексты ФГОС и его проектов, хотя и имеются в каждой школе, большинством педагогов редко или совсем не обсуждаются коллегиально, о чем сообщают, например, слушатели программ повышения квалификации. Такие стратегические ресурсы, как устав школы, образовательная программа образовательного учреждения и др. разрабатываются чаще всего вне широкого коллегиального участия – узкой административной группой – и не используются педагогами или используются формально, для упоминания в рабочих программах и т. п.

В широко развернутых процессах «обмена опытом» учителя, преподаватели обращаются преимущественно к содержанию и формам своей индивидуальной педагогической деятельности. На школьных и муниципальных методических выставках, педагогических чтениях, конференциях представляются конспекты уроков, тематические разработки, сценарии воспитательных мероприятий, образовательные проекты. В сетевых профессиональных интернет-сообществах («Открытый класс», «Летописи», «Педсовет» и др.) выкладываются значительные объемы цифровых образовательных ресурсов, произведенных педагогами. Вместе с тем практически отсутствует обсуждение этих ресурсов. Подавляющее большинство материалов остается без комментариев, в чем может убедиться каждый посетитель названных сообществ. Общественная презентация результатов деятельности образовательных учреждений является обязательной составляющей государственно-общественного управления системой образования. Однако стереотип представления результатов сводит их преимущественно к количественным показателям – успеваемости, побед в конкурсах и процентам поступления в высшие учебные заведения.

В наименьшей степени открытость затрагивает проблемные аспекты деятельности учебных заведений, отдельных педагогов. Участники семинаров и программ повышения квалификации, аттестующиеся педагоги избегают обсуждать проблемы, тем более искать их коллегиальное решение. В тех случаях, когда преподаватели курсов повышения квалификации настаивают на анализе проблем, слушатели высказывают стандартный набор претензий – «дети не хотят учиться» (или «дети имеют задержку психического развития, агрессивны, девиантны, тревожны»), «родители не занимаются воспитанием своих детей», «массовая культура враждебна ценностям образования», «общество порочно». Собственные профессиональные проблемы педагоги не склонны обсуждать друг с другом либо вовсе их не

замечают, как только их приглашают к диалогу по вопросам, предполагающим взглянуть чуть глубже лакированной поверхности.

У подобного профессионально-изоляционистского поведения педагогов есть свои причины, и мы и предлагаем обратить внимание на ряд важнейших.

Во-первых, отметим архетипичность образа учительства. Архетип учителя складывался на основе таких персонифицированных образов Учителя, как Кришна, Будда, Моисей, Иисус Христос, Магомет, или еще более древних образов. Они были отделены от учеников, да и всех прочих своей божественной природой и сакральным содержанием несомого знания. Они были отдалены от других учителей эпохами и культурами. Еще до них, в языческом мире, в каждом роду был корпус старейшин (шаманов, жрецов, сказителей), обеспечивавших воспроизведение мифа, необходимое для воспроизведения человеческой общности. Они не были учителями в современном смысле, они не были даже персонами, являясь частью мифа. В традиционном обществе все старые люди наследовали эту функцию как основу народной педагогики, обеспечивая воссоздание житейской картины мира, народной философии жизни, предрассудков, суеверий и прочих ориентиров, необходимых или представлявшихся необходимыми для эффективной и безопасной организации повседневности. Миф со временем уступил организующую жизнь функцию «большим наррациям», и носители этих нарраций имели имена, которыми нарекались затем образы жизни, бытия в мире (буддизм, христианство и т. д.).

Итак, первые безымянные или поименованные учителя несли своим ученикам священные тайны, и ореол этой сакральности до сих пор бессознательно приписывается учителям. Архетипическая природа учительства приводит к тому, что от учителей ожидают чего-то священного и таинственного.

Сейчас осталось немного профессий, воспринимаемых архетипически, – врач, плотник, печник, кузнец, рыбак, охотник... и учитель. Офис-менеджер или системный администратор не обременены бессознательными ожиданиями, основанными на архетипе, с ними окружающие взаимодействуют просто как с людьми, делающими свою работу. Иное дело учитель. Родители обучающихся сообщали нам в интервью, что, с одной стороны, ждут от учителя, что он «будет любить детей», своим авторитетом обеспечит воспитание лучших качеств человека, с другой – опасаются фатальных неприятностей: «если не сложатся отношения с учителем – годы мучений обеспечены». При этом, как показал анализ родительских сочинений (669 родителей) в ходе областных контрольных работ в Свердловской области, родителям важно не столько то, чему учителя

научат их детей по предметам, сколько способность учителя обеспечить успешность детей, воспитать порядочных людей и создать детский коллектив [1, с. 105–106] (таблица).

Пожелания родителей обучающихся в адрес образовательного учреждения

Содержание пожеланий	Количество ответов, %
1. Обеспечивать успешность в жизни	30
2. Воспитывать гражданина, патриота, порядочного человека	27
3. Воспитывать самостоятельность	24
4. Развивать коллективизм, дружелюбие	22

Все другие пожелания были малочисленны – от 1 до 18 %. Родители ценят как воспитание самостоятельности – «воспитывать самостоятельность, ответственность за свои дела» (24 %), так и развитие коллективизма, дружелюбия детей: «учить детей помогать друг другу, дружить»; «придумать что-нибудь такое, что бы объединило и сдружило детей» (22 %). Это очень серьезный запрос, не совпадающий ни с требованиями ГОС/ФГОС, ни с содержанием ЕГЭ. От учителя ждут Учительствования, водительства по миру, по жизни.

Но реальный человек никогда не совпадает с архетипом, поэтому разочарование неизбежно для тех, кто неосознанно руководствуется таким представлением. Учитель, стремясь уподобиться архетипу и соответствовать ожиданиям, все больше отдаляется от реальности и, следовательно, от непринужденных контактов с детьми, родителями, коллегами. Находясь в одном физическом пространстве, учитель изолируется за маской идеального учителя. В тех же случаях, когда он сокращает дистанцию за счет либерализации отношений, он перестает восприниматься как учитель, поскольку общественные предубеждения редко идут по пути демифологизации (расколдовывания). Общественные предубеждения чаще меняются, следуя от одной мифологемы к другой, например от идеализированно-позитивного образа к резко негативному, демонизированному. Современные педагоги, к сожалению, нередко испытывают влияние такого восприятия своей профессии общественностью, что также очень способствует их изоляционистской позиции.

Еще одной причиной изоляционизма можно считать исторические традиции учительства. Традиционные репродуктивные способы образования – заучивание, повторение, поощрение, наказание – не требуют и даже исключают кооперацию педагогов, исключают и сотрудничество с учениками – каждый крайне одинок в своем деле. Педагог один на один с классом

обеспечивает заучивание, повторение, наказание и поощрение. И ученик до сих пор в значительной мере один на один с постигаемым содержанием.

Традиционные продуктивные способы образования – личный пример, духовная беседа, дискуссия, майевтика – также не требовали кооперации с другими учителями. Между учителем и учеником в этом случае может установиться глубокая интеллектуальная и духовная связь. Тем не менее бездна незнания и неопытности продолжает разделять ученика и знающего, опытного учителя.

Стоит отметить также немногочисленность учительства, сохраняющуюся на протяжении долгого времени. В традиционных культурах учителей было мало, они занимали исключительное положение. В сельском поселении с развитой инфраструктурой были два официальных института образования – храм и школа, один священник и один учитель, авторитет которых был соизмерим меж собой. В других поселениях и этого не было, ученики и прихожане отправлялись в школу и храм в соседние населенные пункты. Именно в этих условиях сложилась необходимость каждому учителю в одиночку, без коллегиального взаимодействия, обеспечить своим ученикам образованность. Установка полагаться только на себя в области содержания образования, выбора способов мотивации учения, форм обучения и оценки возникла в силу пространственной изоляции учителей друг от друга. Конечно, были учебники, пособия, инспекторский надзор. Вместе с тем доступность коллегиального взаимодействия была крайне ограниченной, и учителя вынуждены были принимать на себя ответственность за свои действия, за полученные (и не полученные) результаты образования.

Городские школы с классами уже допускали кооперацию учителей. Анализируя становление школьной системы в Европе, Ф. Арьес сообщает, что в XVI в. школьные регенты разъединялись или кооперировались в зависимости от преподаваемого содержания. Так, «в 1539 году Штурм в своей программе уточняет, что первые шесть классов в колледже Страсбурга... должны обеспечиваться одним учителем. Напротив, для публичных занятий по философии и теологии допускалась возможность прибегать к нескольким специалистам» [2, с. 189]. Тем не менее преобладающей практикой оставалась изоляция педагогов друг от друга в своем предметном содержании, способе деятельности, в своем классе.

Историческая ситуация изменилась, а тенденция действовать в одиночку сохранилась. Современные педагоги зачастую непреднамеренно, в силу сложившейся установки, воспроизводят в своей аудитории структуру традиционного общества с исключительным положением учителя в ней. С одной стороны, они укрепляют свой личный авторитет и влия-

ание. С другой стороны, крайне одиноки в своих поисках именно профессиональных способов решения педагогических задач. Многие педагоги в настоящее время признают, что чувствуют себя каждый день выходящими «один на один» со своими классами, трудными педагогическими ситуациями, поиском решений, все успехи считают своими личными заслугами, а неудачи – личными поражениями.

Еще одна причина изоляционизма учителей и даже преподавателей из сферы профессионального образования видится в их отделенности от производственной или преобразующей деятельности. В традиционном обществе мастер обучал подмастерье знаниям и умениям, развивал в них компетенции, на основе которых улучшался результат практической производительной или преобразующей деятельности. Умелец сразу включался в процесс производства. Учителем становился тот, кто был в нем наиболее эффективен, учительствуя просто тем, что разрешал выполнять определенные операции, постепенно доверяя все более и более сложные. Деятельность учителя-мастера была прозрачна и прагматически понятна.

В традиционном обществе учитель, отделенный от материального производства (учитель в монастырской, а затем и светской школе, учитель иностранного языка, музыки, танцев и пр.), обеспечивал ученикам практическую готовность выполнить то, что востребовано жизненными задачами, – читать Священное Писание, понимать содержание литургии, выполнять религиозные обряды, участвовать в светской жизни, что также делало очевидной утилитарную ценность образования.

Сегодня педагог не включен в процесс непосредственного производительного труда на основе того предметного содержания, которое он преподает. Учитель химии не занимается производством на основе знания химических законов, учитель литературы не создает (не редактирует, не рецензирует) литературные произведения, учитель рисования редко является профессиональным художником. Более того, учителя все чаще соглашаются, что полученные детьми знания не будут ими использованы в неизменном виде иначе как для сдачи ЕГЭ, сдачи экзаменов в вуз и так называемого общего развития, – не найдут непосредственного применения в практической деятельности, и обучающиеся тоже это понимают.

Прагматический смысл образования все больше вытесняется какими-то другими смыслами, о которых педагоги говорят с большим трудом: «гармоничная всесторонне развитая личность... социокультурная компетентность... личностное развитие... метапредметная компетентность... воспитание ответственного гражданина России». Цели, определенные в разных поколениях программ образования, государственных образовательных стандартов, в том числе во ФГОС последнего поколения, – недос-

таточно пока опредмечены в наблюдаемых показателях образованности и не обеспечены педагогически выверенными операциональными способами их достижения.

Поэтому педагоги, утратив ясное утилитарное предметное содержание как основание своей деятельности и понятные способы его реализации, отгораживаются друг от друга, от контролирующих (аккредитующих, аттестующих, инспектирующих, повышающих квалификацию) институтов утверждениями о своей деятельности как о «создании условий» и прочим педагогическим камуфляжем, маскирующим реальную растерянность перед вопросом, что и как они делают, каких результатов достигают, какова практическая ценность образованности. Это еще более обостряет тенденцию изоляционистски не обнаруживать содержания и способов своей деятельности.

Наконец, нельзя не отметить маркетизации, коммерциализации образования. Массовость профессии педагога, ограниченность бюджетных ресурсов, усиливающаяся в новых условиях оплаты труда и поддерживаемая многочисленными конкурсами, внутрипрофессиональная конкуренция способствуют изоляции. Конкурентные преимущества получают те, кто имеет склонность к быстрому освоению рыночных технологий – созданию имиджа, рекламы, связей с общественностью, изысканию ресурсов. У педагогов же, ориентированных на традиционное содержание (предметное) и технологии (монологичные), не склонных к кооперации в создавшейся ситуации, а таких большинство, велика тревога, что освоенное ими содержание и способы могут быть деперсонифицированы и деприватизированы. Потому в современной рыночной ситуации они не спешат делиться с коллегами тем, что считают самым ценным в своих профессиональных обретенных.

Изоляционизм педагога, конечно, порождает и изоляционизм обучающихся в учебной деятельности. (Заметим, что педагоги между собой, как и учащиеся между собой, охотно кооперируются для различных недельных задач – развлечений, интриг, шалостей.) А в учебе школьники также склонны рассчитывать только на себя, конкурировать и пользоваться готовыми решениями – и это уже образовательная проблема.

В преодолении тенденции изоляционизма педагогов нам представляются эффективными следующие действия.

Во-первых, освоение и применение метода проблемно-ориентированного анализа, который позволит различать субъективные упреки и объективно существующие образовательные проблемы.

Во-вторых, обращение к методу профессиональной супервизии проблемных педагогических ситуаций.

В-третьих, освоение инновационных образовательных технологий. Инновационные технологии по своему существу кооперативны. Невозможно в одиночку реализовать технологии развивающего обучения, диалога культур, проектную технологию, фасилитативную и пр.

В-четвертых, обращение к антропологическому измерению образования и развитию детско-взрослых событийных общностей – как на основе образовательных событий, так и на основе организации уклада образовательного повседневного со-бытия [9].

И последнее, пожалуй, самое трудное – целенаправленная и систематическая работа по демифологизации образа педагога в общественном сознании. Она должна касаться и самих педагогов, их профессиональной самооценки не только с функциональной точки зрения, но и с точки зрения их социокультурной миссии в современном обществе, не совпадающей с сформировавшимися в прошлом стереотипами [3].

Литература

1. Анализ результатов Областного образовательного проекта «Областная контрольная работа» (2006/07 уч. г.). Екатеринбург: ИРРО, 2007. 151 с.
2. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / пер. с франц. Я. Ю. Старцева при участии В. А. Бабинцева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 416 с.
3. Белкин А. С., Сутырина Т. А. Ментально-мессионное направление в образовании. М.: Спутник, 2009. 236 с.
4. Вершинин С. Е., Титова Н. Б. Понятие «социальной ниши» как попытка развития идеи мультикультурализма // Взаимодействие мигрантов и местного сообщества в условиях крупного российского города: сб. науч. ст. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. С. 7–13.
5. Вишневецкий Ю. Р., Шапко В. Т. Актуальные теоретико-методологические проблемы социальной инерции // Вестн. УГТУ – УПИ. Сер. Гуманитарные и социально-экономические науки. Актуальные проблемы социологии и менеджмента: сб. науч. ст. Екатеринбург: Изд-во УГТУ – УПИ, 2003. № 4. С. 21–32.
6. Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования в зеркале социологии. Екатеринбург: Гуманитар. ун-т, 2010.
7. Кон И. Социологическая психология: Избр. психолог. труды. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 399–416. [Электрон. ресурс]: Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/konsps/11.php

8. Матвеева Н. А. Социальная инерция: к определению понятия // Социолог. исследования. 2004. № 4. С. 15–23. [Электрон. ресурс]: Режим доступа: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2004-04/matveeva.pdf>

9. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издат. отдел Екатеринбург. епархии, 2009. 264 с.

10. Garcia Marcelo Carlos. La formation inicial y permanente de los educadores // Extraído del libro: Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI. Madrid: Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte, 2002. P. 161–194.

УДК 008 + 37

О. Ю. Минина,
Л. А. Мясникова

ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И КРИЗИС КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОГО И КАК ФОРМИРОВАТЬ?

Аннотация. В статье обозначены причины кризиса современного университетского образования. Отражены основные необходимые изменения деятельности образовательных учреждений на современном этапе. Их практическое воплощение показано на примере системы подготовки специалистов по социально-культурному сервису и туризму.

Ключевые слова: профессиональное образование, ценности, кризис классического университета, подготовка специалистов социально-культурного сервиса и туризма.

Abstract. The paper outlines the reasons for the crisis of modern education and shows the necessity of basic changes, giving the example of the system of training of specialists on community services and tourism.

Index terms: vocational training, crisis of classical university, training of specialists on community services and tourism.

Говорить о кризисе современного образования тривиально. Важно понять его причины и возможности или выхода из кризиса, или нивелирования его катастрофических последствий. Чаще всего кризис образования связывают с несоответствием запросам общества и личностей. В целом это верно. Но каковы эти запросы?

Современный мир неустойчив, в нем нет прежних прочных основ, структур и целостностей. Это «текущая современность» (З. Бауман), основанная на изменчивости, инноватике, на бесконечной погоне за новым,