А. С. Роботова,
профессор кафедры педагогики

ОБ ОТВЕТСТВЕННОМ ОТНОШЕНИИ К ЧЕЛОВЕКУ УЧИТЕЛЬСТВУЮЩЕМУ И КОНЦЕПТУ «УЧИТЕЛЬ»

Школа, учитель, книга суть такие же явления жизни, как и родительский дом, работа, лес и небо.

Журнал «Ясная Поляна».

1862. Август

В самые трудные времена островком стабильности для человека часто становилась школа, а нравственной опорой для детей оставался учитель.

Переосмысливая сегодня цели образования и воспитания, ставя новые задачи перед школой, мы должны видеть перед собой ключевую фигуру всех школьных преобразований — *человека учительствующего* [1]. Он до сих пор является одним из самых востребованных в мире людей. От учителя начинается путь во все другие профессии и виды деятельности. Учитель — родовое понятие. С ним связаны все педагогические специальности. Это воспитатели, преподаватели средних и высших профессиональных заведений, различных курсов, студий, кружков; гувернеры, репетиторы, тренеры, социальные педагоги; тьюторы и т. д.

Учитель должен обладать особым качеством — «озаряющим чувством личной ответственности», о чем писал известный биолог, академик К. И. Скрябин. Наверное, поэтому часто обсуждаемой в обществе темой становится учитель, его подготовка и профессиональная ответственность, их соответствие новому облику детей и молодежи, запросам родителей учащихся, принципиально новым проблемам образования и воспитания, которые возникли на рубеже веков.

Сообщество педагогов-преподавателей и ученых, без сомнения, озабочено проблемами педагогического образования, поисками путей повышения его качества, соответствующего новым проблемам и классам профессиональных задач. Об этом, как не раз уже писал автор, говорит расширяющаяся тематика современных докторских исследований в области педагогики: *фундаментализация* и *гуманитаризация* образования; сложнейшие категории *смыслообразования* и *субъектности* в педагогическом процессе; различные *компетентности* и *компетенции*; виды педагогического *сопровождения*. Вряд ли стоит сомневаться в актуальности исследования всех этих процессов и явлений, тем более что каждый автор ее (актуальность) в большей или меньшей степени обосновывает в первых строках автореферата.

Однако движение в высоты и глубины педагогической науки совсем не редко обнаруживает отрыв педагогической науки от педагогической практики. Исследователи единодушно относятся к идеям модернизации школы и образования, инновациям

и инновационным технологиям в образовании, педагогической компетентности и профессионализма учителя. Но как это бывает далеко от педагогики повседневности, от реальных проблем, с которыми постоянно сталкивается педагог-учитель! Рядовой учитель, представитель массовой профессии. Ключевая фигура во всех преобразовательных процессах — обычный педагог, *его* инициатива, *его* стремление соответствовать поставленным перед образованием задачам, *его* мотивация совершенствования деятельности: создавать новое, искать, изобретать, изменять, достигать результатов лучших по сравнению с «днем вчерашним».

Делаю акцент на *рядовом* учителе, а не на самом лучшем, которого выявляют конкурсы педагогических достижений. Лучших обычно не так много. Основная масса учительства — это именно рядовые педагоги, которые трудятся подолгу и часто так и не становятся известными широкому кругу своих коллег. Я не вкладываю в понятие *рядовой учитель* некий «снижающий» смысл. Вовсе нет! Это состоявшийся профессионал. Но он не побеждал, не печатался и, увы, как это часто бывает, не получал значительных профессиональных наград. Однако именно от таких верных своему делу учителей многое зависит в образовании, в его периодическом совершенствовании. Хотя, может быть, по научным критериям он не вполне *конкурентоспособен!* Но именно перед ним множество проблем встает ежедневно. И с ними ему часто бывает трудно справиться по незнанию путей их решения, из-за принципиальной новизны и объективной трудности образовательной ситуации[2], из-за отсутствия в его более раннем опыте таких проблем. Учитель погружен в атмосферу школьной повседневности, одновременно повторяющейся и обновляющейся конкретики повседневного труда. Соглашусь с вступлением к статье В. Громового, что именно школьная повседневность необычайно диагностична, она позволяет наглядно увидеть актуальные проблемы образования, школы, учителя, его затруднения, его неожиданные решения[3]. И именно здесь обнаруживается разрыв между высокой наукой и педагогической повседневностью.

Сосредоточиваясь на изучении глобальных научных проблем, исследователи часто игнорируют эту повседневную школьную действительность, проявлением которой является конкретика деятельности учителя. Бытует мнение, что повседневность обыденна, сиюминутна, изменчива. Но именно в ней отражаются и проявляются глубокие, сущностные процессы. Согласимся с Л. И. Новиковой, что и исследовать ее трудно: «Повседневное бытие, несмотря на свою естественность и, казалось бы, элементарность, с трудом поддается педагогической рефлексии. В немалой степени причина этого кроется в пренебрежительном отношении классической рациональной науки к повседневности, которая воспринимается учеными как производное от общественного бытия»[4]. Согласимся, что в авторефератах ее отразить тоже трудно. Но в публикациях, монографиях, методических пособиях по изучаемой проблеме? В них научные обобщения и сущностные научные результаты должны соединяться с анализом реальных изменений изучаемого сегмента педагогической повседневности, описанных и при помощи научной терминологии, и на профессиональном языке учительства. В презентации результатов исследований и экспериментальных преобразований, согласно замыслу ученого, важно обобщенные критерии изменений подтверждать «земными» их проявлениями. Тем более что в других гуманитарных науках повседневность давно стала предметом научного анализа[5]. Важно кратко и емко сформулировать, что дает твой научный труд повседневной практике, как помогает *учителю* выйти за ее пределы и работать с опережением, с ориентацией на будущее. Это и будет проявлением ответственного отношения к школе и учителю.

А теперь о частном, кажется, вопросе. Этот вопрос — наше ответственное отношение и к концепту *учитель.* Частное мнение автора — необходимо обратить внимание на некоторые *неявные* и нежелательные тенденции в отношении к самому понятию *учитель*, что во многом зависит от исследователей-педагогов, от преподавателей педагогических вузов.

Обращает на себя внимание вытеснение в некоторых публикациях понятия *учитель* и замена его другими понятиями: *специалист,* обобщенным понятием *педагог, педагогический работник.* Но именно понятие *учитель* укоренено в общественном сознании. Идет Год *учителя*! Профессиональная газета именуется *«учительская».* Среди адресатов многих, самых серьезных педагогических монографий в аннотациях указывается *учитель!* Как одна из основных характеристик новой школы в Проекте «Наша новая школа» называется новый *учитель*: «Новая школа — это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя — помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя — ключевая особенность школы будущего». В отдельном разделе этого документа — «Совершенствование учительского корпуса» — говорится: «Необходимо внедрить систему моральных и материальных стимулов поддержки отечественного учительства. А главное — привлечь к учительской профессии молодых талантливых людей»[6].

Что зависит от нас в решении этой сложнейшей проблемы? Помимо улучшения профессиональной подготовки наших студентов к профессии *учителя*, есть ряд обстоятельств, на которые стоит обратить внимание.

Первое. Ответственное отношение к текстам научных публикаций и устным сообщениям. Современный научно-педагогический дискурс отодвигает науку все дальше от учителя. Язык педагогических текстов насыщен новой лексикой, терминами и понятиями, заимствованными из других наук. Эти новые понятия часто не получают внятной педагогической интерпретации и убедительной аргументации для введения в педагогику и образовательную практику. Проблемный анализ исследований и публикаций молодых исследователей-педагогов показывает, что они разбираются в парадигмальности, синергетике, компетентностной проблематике, в интеграции, дифференциации и индивидуализации обучения; исследуют возможности многих педагогических технологий; широко обращаются к переводным источникам. Однако понятие *учитель* иногда просто «тонет» в сложных научных рассуждениях, хотя именно образование, школа и учитель, в конечном счете, должны стать «потребителями» новых идей. Концепт *учитель* теснейшим образом связан с концептами *образование* и *воспитание.* Как справедливо пишет Е. Н. Заречнева, «понятийный компонент концепта *“учитель”* наиболее полно проявляется на словарном этапе КА[7], его когнитивные признаки (“место обучения”; “объект обучения и воспитания”; “тот, кто”; “тот, кто преподает, учит”; “тот, кто воспитывает”; “профессия”; “форма организации обучения”) составляют ядро русской профессионально-педагогической ККМ»[8]. Так считают лингвисты. А педагоги-управленцы могут обойтись без этого. Когда мы говорим, что «утвержден рейтинг представленных на конкурс инновационных продуктов», что «первые 9 продуктов допускаются к участию в очном туре конкурса», что-то нас должно насторожить. Ведь речь идет об инновационной деятельности образовательных учреждений (в большинстве своем это *школы*) и педагогов (в большинстве

своем это *учителя, воспитатели и т.д.*)! Результат их деятельности — инновационный *продукт*!

Как считают ученые-лингвисты, концепт *учитель* является структурной единицей сознания и компонентом профессиональной концептуальной картины мира (ККМ)[9]. Этот концепт — один из ключевых в педагогическом дискурсе, и вряд ли понятия *специалист* или *педагогический работник* могут с ним конкурировать. Педагогический дискурс признается одним из важнейших институциональных дискурсов. «Для этого типа дискурса характерна трактовка личности как, скорее, незавершенного в настоящем "идеального проекта", а с этим связана презумпция "бесконечности" образования и воспитания», — так считает Е. А. Кожемякин [10]. По его же мнению, «образовательно-педагогический дискурс буквально "встроен" во все культурные институты, он моделирует их реальность и предопределяет их развитие; он является своего рода "эталоном" для построения локальных образовательных дискурсных практик»[11]. Моделирующая роль педагогического дискурса предопределяет ответственность педагогов-исследователей за его функции (в его школьной составляющей) в педагогической действительности, за его конструктивное предназначение на практике, за обращенность *к учителю* как важнейшему адресату многих научных идей и реальному человеку, который идеям дает жизнь.

Другая нежелательная тенденция текстов — одностороннее отношение исследователей к учителю как субъекту образовательного процесса. В лексике ряда публикаций и в самом содержании делается малозаметным не только понятие, но и субъект — *учитель*. В некоторых кандидатских работах доминирует безличная форма описания. Правда, иногда понятия *учитель, педагог* встречаются при описании методов и эмпирической базы исследования, в названиях представленных публикаций или журналов, а в основном оказываются малозаметными. Иногда эти понятия присутствуют как элемент обобщенных предписаний с категорией долженствования: учитель *должен довести до сознания, должен приучить, обязательно учитывать* и пр. Иногда это понятие неявно присутствует в утверждениях о субъект-субъектном взаимодействии, о сотворчестве, о взаимообучении субъектов. Анализируя лексику научных работ (статей, авторефератов) по специальности 13.00.01, ощущаешь, что новый подход, технология, идея, совокупность условий иногда функционируют как будто сами по себе. Исследователь констатирует, что происходят позитивные изменения в субъектах-учениках. Но как ведет себя в измененных обстоятельствах учитель? Какие трудности он испытывает? Есть ли типологические различия в деятельности учителей — разных по возрасту, профессиональному опыту и компетенциям, по индивидуальному стилю деятельности? Все ли учителя, с которыми работал исследователь, получали прогнозируемые результаты?

Исчезновение из поля зрения исследователя концепта *учитель (педагог)*, замещающего в тексте реального учителя, может иметь нежелательные последствия для определения актуальной проблематики исследований о школьном образовании, для оценки научных результатов, их прагматики, для отношения к педагогической науке со стороны учительского корпуса.

В диссертациях по специальности 13.00.08 понятие *учитель* используется широко, но очень часто оно присутствует в словосочетании *готовность учителя* или *готовность будущего учителя.* Однако можно ли проблемы образования и деятельности современного учителя обнять проблемой *готовности к чему-либо*? Все ли студенты, у которых сформирована *готовность к...* стали реальными *учителями*? Понятие *будущий учитель* обладает лишь потенциальным значением. Это всего лишь возможность. Но даже и в этом случае на-

учные результаты *о готовности учителя к чему-либо* должны активно популяризироваться в интересах повышения компетентности уже работающих учителей, обогащать их новыми идеями. Тексты об этом должны быть написаны хорошим языком, вызывать не «принудительную», а глубоко личностную мотивацию учителя — понять и освоить новые педагогические идеи. Однако эти тексты часто говорят и об «усталости» идей, и об «усталости» слов, которыми они написаны.

Преподавателям педагогических вузов важно помнить о роли отдельного факультета и университета в *педагогическом* образовании. Составляя тексты для сайтов, для рассказа о факультетах, разумеется, важно выразить гордость, какие поэты, журналисты, ведущие на радио и телевидении, комментаторы, режиссеры вышли из стен учебного заведения. Эта гордость, без сомнения, справедлива. Но не менее важно сказать, какие замечательные *учителя* окончили вуз, выразить отношение вуза и факультета, который они окончили к их достижениям, к их работе. Ибо, как справедливо считает Е. Н. Заречнева, «*“учитель”* — это константа русской культуры, так как существует на протяжении многих веков».

В данной публикации внимание обращено на, казалось бы, частную проблему, но она, на наш взгляд, имеет непосредственное отношение к нравственному обеспечению образовательного процесса в учебном заведении педагогического профиля.

Примечания

1. Учительствующий. От глагола *учи́тельствовать* — наставлять, обучать, воспитывать. Слово встречается не часто, однако встречается.
2. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. 2010. № 3.
3. *Громовой В.* Педагогика школьной повседневности. Первое сентября. 15.08. 2009. № 15. Тетрадь вторая. См. также: *Роботова А. С.* Опыт педагогической повседневности // Воспитание школьников. 2005. № 9.
4. *Новикова Л. И.* Повседневность и семья как воспитательное пространство (философско-педагогическое кредо В. В. Розанова) / [Электронный ресурс]: Режим доступа — www.portalus.ru/modules/shkola/rus…archives.php?… См. также: *Поляков С. Д.* Основания для изучения школьной повседневности. [Электронный ресурс]: Режим доступа — www.wiki.vladimir.i-edu.ru/…6b…повседневность.doc
5. Повседневность стала важным направлением в исследованиях современного гуманитарного знания — философии, культурологии, социологии, истории, лингвистики и др.
6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».
7. Концептуальный анализ.
8. *Заречнева Е. Н.* Социокультурный концепт «учитель»: Когнитивно-дискурсивное исследование: Автореф. дис. … канд. филол. наук. Барнаул, 2009.
9. *Карасик В. И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград, 2000; *Смыслова С. Л.* Концепт «учитель» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX—XX веков: Автореф. дис. … канд. филол. наук. Тюмень, 2007.
10. *Кожемякин Е. А.* Концептуально-методологическое обоснование дискурсной формы бытия культуры: Автореф. дис. … д-ра филос. наук. Белгород, 2009.
11. *Кожемякин Е.* Образовательно-педагогический дискурс. Современный дискурс-анализ // Электронный журнал. Вып. 2. Т. 1. С. 201.