

Б, И. Хасан

Границы учительской ответственности: кем и чем задаются.

Все новое – это хорошо забытое старое
(поговорка)

Важно не путать цели и мишени
(размышление)

Я хочу начать разговор об учительской ответственности с нескольких иллюстраций.

Когда-то, в конце 80-х, когда мы разворачивали проект гимназии «Универс» (в то время экспериментальная школа № 106), мы пользовались таким инструментом – организационно-деятельностные игры (ОДИ), который позаимствовали у Георгия Петровича Щедровицкого. Это был не совсем классический вариант, скорее подобие, но для нашей ситуации достаточно адекватный. В этих играх принимали участие сотрудники психолого-педагогического факультета университета, учителя и ученики школы. На одном из заседаний с докладом выступала ученица 10-го класса. Она села на стул (до этого все выступали стоя) и раскачиваясь на этом стуле заявила: «Учить-то Вы нас, конечно учите, а вот с воспитанием завязывайте. Не Ваше это дело». В группах учителей начался переполох от такого вызова и были предприняты уже после выступления несколько тактов переговоров между группами учителей и учеников для выяснения и согласования представлений о воспитании. Нам удалось договориться на уровне слов примерно так: мы, по мнению учеников, должны заниматься *воспитанием*, но не должны заниматься *воспитыванием*. Последнее у них жестко ассоциировалось с нравоучением.

Вторая иллюстрация про ту же гимназию спустя несколько лет. Мы проводили большое исследование, в котором участвовали несколько тысяч старшеклассников из 10-городов тогда еще Советского Союза. В этом исследовании мы интересовались с кем дети обсуждают важные для них жизненные ситуации, в которых им нужна поддержка и, таким образом, пытались определить рейтинг значимых взрослых. В результате выделился набор взрослых позиций, начинающийся с родителей и заканчивающийся «ни с кем». В среднем по стране учитель в этом рейтинге занимал 7-е – 8-е место. И только в нескольких школах, и среди них в нашей, учитель оказался на 2-й – 3-й позициях. Мы провели специальные интервью с учащимися этих школ и обнаружили любопытные вещи. Выяснилось, что учащиеся выделяют в качестве референтных тех учителей, которые в отличие от распространенного эталона, не отдают всего себя школе, детям. Дети в этих школах выделяли в качестве значимых взрослых именно тех учителей, которые кроме учительских имели еще какие-то социальные позиции. Они специально подчеркивали отличие математиков от «математичек», физиков от «физичек» и т.п. Именно математиков и физиков и других «настоящих» (по их выражению), а это означало, что «не только в школе», они определяли как тех взрослых, с чьей позицией можно считаться или, как минимум, соотносить с ней свою.

Мне эти иллюстрации важны в контексте размышления над тематикой ответственности потому, что разговор об ответственности приобретает предметные очертания только тогда, когда вместе с обсуждением за что человек отвечает, полагать и то, чем он за это отвечает.

Далее, вслед за Анатолием Георгиевичем Каспржаком, я предлагаю тоже заглянуть в историю и посмотреть в каких ситуациях возникал вопрос о **новом** учителе?

Первый сюжет, который мне удалось обнаружить относится к раннему средневековью, когда в Болонье глоссаторы определили, что для эффективной

юридической деятельности им не обойтись без Кодекса Юстиниана; отыскивали тех, кто хорошо ориентировался в этих текстах, и наняли их себе в учителя. Это одна из версий начала Университета, согласно которой профессора появляются по инициативе учеников. И здесь все предельно ясно: за что – за знания текстов и их трансляцию; чем – возможностью быть нанятым.

Позднее, уже во времена Парижского университета столкнулись уже две позиции, претендующие на определение предмета ответственности учительства. Одна из них формировалась в ученом сообществе и соотносится с именем Абеляра, вторая – представлена церковью и связывается с Франциском. Согласно первой учить нужно грамотности, согласно второй – укреплять дух [1]. Таким образом, возникает дискуссия об ответственности учителя: за знания, ученость или за крепость духа. Замечу, что у интерпретаторов все время возникает соблазн рассматривать эти положения не как оппозицию, а как предмет и средство, но тексты самих авторов достаточно определены в претензиях на предмет [см. 2 и 3].

Обращение к истории позволяет выделить два предельных типа учительства: авторский и посреднический. Первый соответствует учительству в собственном смысле слова, согласно которому учитель – автор. Автор собственного мировоззрения, за которое он собственно и ответственен. И это предельная и исключительно персональная ответственность. Второй тип предполагает вмененную ответственность, поскольку обязывает учителя (педагога-проводника) обеспечить связь ученика с каким-то культурным содержанием уже положенным до учителя.

Второй тип (посреднический) становится особенно актуальным во времена Коменского потому, что к двум игрокам, продуцирующим учительскую позицию, добавляется государство, которое начинает выступать заказчиком на образование законопослушного налогоплательщика. С этого времени в корпус задач для учителя прочно включается дисциплина. Уже в начале двадцатого столетия С.И.Гессеном очень отчетливо и вполне технологично сформулированы конструкции, которые, на мой взгляд, являются базовыми для гражданского образования. В Основах педагогики, которую С.И.Гессен в скобках назвал прикладной философией, он предпринимает попытку в учительском назначении именно технологически применить данные о психологических закономерностях возрастного развития [4]. Так были сформулированы предмет и границы ответственности учителя в соответствии со ступенями образования. Причем ступени были определены сочетанием возрастных особенностей, предмета и способа преподавания.

Однако с того момента, когда государство стало ключевым игроком на образовательном поле, именно дисциплина начинает доминировать над ученостью и укреплением духа, а учитель утверждается в позиции проводника. Массовая государственная школа не может позволить учителя автора. Именно поэтому авторство, являясь генетически исходной формой учительства остается скорее идеальной формой, Прецеденты такой формы встречаются в научных и духовных школах, но не в общеобразовательных. Хотя наблюдения показывают, что притязания сохранились и время от времени возникают такие эксцессы. Достаточно вспомнить в 80-х движение учителей-новаторов.

Посреднический тип учительства вполне реалистический вариант для общеобразовательной школы и, в зависимости от исторического времени и возрастных особенностей учащихся может рассматриваться в рамке ответственности учительства в целом и каждого учителя персонально.

Вопрос об ответственности целой профессиональной позиции провоцирует в основном спекулятивные и декларативные рассуждения. Куда конкретней персональная ответственность. Но и тот и другой требуют ответа на вопросы: «За что спрашивают с учителя?» Вплоть до сравнительно недавнего времени в точном соответствии со средневековой традицией можно было услышать в ответ: «За предметные знания и воспитанность». Обратите внимание, это ведь привычная формулировка, в которой на

самом деле собственно ответственность учителя и не подразумевается. Ведь за состав предметного знания ответственны ученые и соответствующие методисты, а за нравственные категории и соответствующее поведение – идеологи и семья. По видимому, понимая это противоречие Коменский настаивал на том, чтобы во время учения влияние учителя было безусловно доминирующим и чтобы никто не мешал его воздействиям. Т.е. для достижения поставленной государем перед учителем цели он должен выступать единственным культурным каналом. Понятно, что современная ситуация множественности и вариативности информационных каналов ставит учителя в невероятно сложные конкурентные условия и, соответственно, позволяет как бы разделять ответственность и в части учебного предмета и в части общих норм нравственности со всем этим множеством источников.

На вопрос о том, чем учитель может отвечать перед теми социальными позициями, от которых он выступает проводником для нового поколения, ответ достаточно очевиден – это материальное положение и социальный статус.

Вопрос о новом предмете ответственности возник в последнее десятилетие и был сформулирован как задача достижения компетентности. Фокус внимания начал сосредотачиваться не на знаниях предмета изучения и общих правилах поведения в обществе, а на способности к эффективному действию в различных типичных и нетипичных житейских ситуациях. Однако при этом ресурсом для таких действий предполагается именно то, что изучается в рамках образовательных школьных программ.

Понятно, что учитель, ориентированный на трансляцию учебно-предметного материала и его усвоение учеником выглядит в этих новых подходах не очень адекватно. Некоторая часть педагогического сообщества отреагировала достаточно быстро предложением сосредоточить внимание не столько на самих научных предметах изучения, сколько на метапредметах [См., например, 5].

Но и этот сюжет имеет свой прототип в истории. В книге «Психология и учитель» в 1909 году Гуго Мюнстерберг пишет: «Основательное изучение методов может сделаться методом для уклонения от основательного изучения самого предмета» [6, с. 335]. Уже в начале прошлого века тем, кто занимался подготовкой учительства и анализом педагогических практик, было ясно, что само по себе знание нормы (закономерностей) научных предметов, также как и знание норм морали не является пределом в реализации учительского назначения. Но и другая крайность – исключительно предъявление и упражнение общих способов действий напоминает нам предупреждение Г.Мюнстерберга.

Тематика посредничества актуализировалась в отечественной педагогической психологии в культурно-исторической школе Л.С.Выготского, а позднее особым образом технологизировалась в системо-мыследеятельностной педагогике Г.П.Щедровицкого. В том как позиционируется посредничество в культурно-историческом подходе (это прежде всего технологии развивающего обучения) можно обнаружить вполне реалистические претензии на авторство. Это авторство касается построения учебной событийности, в которой учитель отвечает за развитие учебного действия. Образно говоря, новая ответственность учителя может состоять в том вкладе, который он делает в «поумнение» своего ученика. Именно связь способа действия, развитие которого должен обеспечить учитель и «приращение умности» можно определить как предмет ответственности учителя. Такой учительский вклад, кстати, вполне измерим. Мы это уже проверили как минимум в двух предметных областях [7]. Понятно, что речь идет и об учебном предметном действии и о более сложных деятельностных конструкциях. Такого рода деятельности конечно же полипредметны. Значит и действия учителя по построению и развитию такого действия требуют корпоративных форм. Обратите внимание – не только ученической коллективности, но и учительской, но с персонифицированным вкладом. А если вклад персонифицирован и измерим, то и ответственность становится реальной, и границы ее определяются именно границами преобразующего действия. Последнее

замечание хочется акцентировать особо, т.к. современная ситуация характеризуется еще и тем, что на посредничество претендуют теперь многие институты, впрочем как и на учительство в собственном смысле этого слова.

Попробую в завершение ответить на вопросы, заданные в названии конференции и предложить несколько гипотез к развитию темы.

Во-первых, отвечая на вопрос, придет ли в школу новый учитель, я его несколько трансформирую таким образом: если нам удастся подготовить нового учителя, то возможно новой станет школа.

Во-вторых, вариант «Учитель-автор» это не архаика, а перспектива. Только речь идет об авторстве способа развития действия и об авторстве корпоративном.

В третьих, сама ответственность учителя задается как возрастом обусловленное сочетание авторства и посредничества.

Возможность такого сочетания обеспечивается реальной полипозиционностью. Т.е. учитель не должен быть исключительно школьным человеком. Возможно это касается в большей мере учителей, работающих с подростковым и старшим школьным возрастом, но наличие еще одной (как минимум) профессиональной позиции настоятельное современное требование к новому учителю.

Дискуссия.

А.Павлищев. Какой у Вас прогноз по поводу государства, как игрока, оно изменит свой заказ в пользу ученика, ведь в последнее время семья делает немалый вклад в образование?

Б.Х. Почему бы ему менять свою позицию в этом деле? Государство делает заказ на гражданина, на законопослушного налогоплательщика и со времен Коменского в этом отношении ничего не изменилось. И в то же время государство отчетливо демонстрирует свое понимание, что оно уже не единственный игрок. Мы действительно опять видим что интересы к результатам образования проявляет не только государство и домашнее хозяйство. Весь вопрос в том, как распределяются эти интересы и на какие из них ориентирован учитель и соответственно школа.

Д.Иванов. Для меня не прозвучал ответ на вопрос за что же отвечает учитель.

У меня свои представления на то как влияет предмет на развитие интеллекта. Так вот, предмет никак не влияет на интеллект в принципе. А учитель отвечает за создание условий. Отвечает своим мастерством, мировоззрением и ценностями. И если эти ценности установились в учительском сообществе, то они и определяют культуру учительства.

Б.Х. Ну поскольку это реплика, обозначающая несколько иной взгляд на тему, то я сейчас не буду отвечать, но готов к продолжению дискуссии.

Е.Коган. Не упорядочит ли все эти размышления введение перечня государственных требований на результат?

Б.Х. По моему, нет. Я уже отвечал, что мы имеем дело не только с требованиями государства. Это не единственная позиция для посредничества. Я уверен, что такого рода требования – предмет многостороннего соглашения. Но эту тему следует продолжать.

Литература.

1. Рабинович В. Исповедь книгочех, который учил букве, а укреплял дух. М., Кнטיга, 1991.
2. Абельяр П. История моих бедствий. М., Госиздат, 1959.
3. Честертон Г.К. Святой Франциск Ассизский. Пер. Н.Трауберг. М., 1967.
4. Гессен С.И. Основы педагогики (прикладная философия). М. Просвещение, 1996.
5. Педагогика развития: содержание образования как проблема. Материалы 6-й научно-практической конференции. Красноярск, 1999. Часть 1.

6. Г.Мюнстерберг. Психология и учитель. М., Мир, 1909.
7. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников. Печатный центр КПД. Красноярск, 2006.