



Ж И З Н Ь

В П Р О Ф Е С С И И

# КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ГИМНАЗИИ

**Изменения, происходящие в сфере образования, заострили внимание общества на вопросах, связанных с личностью учителя. Повышение требований к уровню его профессионального мастерства ведёт к смещению ценностных акцентов с личности педагога в сторону педагога-технолога. Возникла необходимость посмотреть на эту проблему целостно и воспользоваться для этого понятием о б р а з.**

**Людмила Нефёдова,**  
доцент Омского  
государственного  
педагогического  
университета,  
кандидат  
педагогических  
наук

Слова образ и образование в толковом словаре С.И. Ожегова стоят рядом, имеют единые этимологические корни. При осмыслении проблемы — образ учителя в современной гимназии — это родство становится актуальным. Является ли в век развития педагогических технологий **образ** учителя определяющим в процессе образования юношества?

Эта проблема исследуется нами комплексно со времени основания гимназии № 75 г. Омска. За полтора десятилетия возрождения российской гимназии в обществе сложилось определённое представление об учителе гимназии. Принято считать, что в профессиональном отношении гимназический учитель на голову выше, чем учитель обычной общеобразовательной школы, хотя подготовка специалистов для этих типов образовательных учреждений не дифференцирована.

Традиционно российские гимназии направляли стратегический вектор развития в сторону вуза, обозначая этим для своих питомцев перспективы их дальнейшего образования, а для педагогов их профессиональную планку. Омские гимназии, в том числе и гимназия № 75, стали активно сотрудничать с вузами города. Преподавателей высшей школы приглашали для ведения уроков, кружков, факультативов, разработки и апробации программ гимназических спецкурсов, для помощи в организации научной работы гимназистов и педагогов.

Многолетняя практика показала, что вузовский специалист весьма отличается от гимназического учителя: он в чём-то избыточен, а в чём-то недостаточен для гимназии. Однако сотрудничество гимназии с высшей школой сохранилось и развивается. Сегодня работник с вузовской квалификацией — привычная фигура в гимназии, он прочно занял в ней место научного руководителя и консультанта, стимулирующего развитие



творческого потенциала педагогов, оказывающего необходимую в учебном процессе научно-методическую помощь, участвующего в разработке стратегии развития гимназии.

Творческий и стратегический уровни такого сотрудничества являются критериями значимыми для формирования представления об учителе современной гимназии. Мы активно сотрудничаем с педагогами, психологами, историками, методистами, культурологами, философами, филологами и другими специалистами высшей школы, что, безусловно, способствует формированию определённого практического представления о высокой профессиональной планке гимназического педагога. Гимназический педагог получает консультации по широкому спектру психолого-педагогических проблем, гимназический коллектив становится первым потребителем научного продукта — берёт его из первых рук, непосредственно от его создателя, участвует в его обсуждении и апробации. Нельзя сказать, что это вполне идиллическая ситуация, в ней есть свой круг проблем, в том числе и этических, но в практике гимназии № 75 эти проблемы успешно решаются.

Сотрудничество гимназии с высшей школой обеспечивает постоянную опору на плотный фон актуальных педагогических идей. Помимо актуальности идеи должны быть доступны для понимания коллектива, реальны для воплощения. Они должны определять не только стратегию развития гимназии, но и её образовательную направленность и свойственный только ей дух. Непосредственно в учебном процессе, как правило, заняты лишь вузовские педагоги, обладающие редкой способностью работать одинаково блестяще с разновозрастными группами обучаемых: младшими и старшими школьниками, студентами, учителями. Таких педагогов немного, они совершенно уникальны, но если гимназия располагает подобными педагогическими кадрами, то получает в лице учёного практикующего учителя высокой квалификации, чей

вклад в формирование представления о высоком профессионализме гимназического педагога очевиден.

В истории педагогики известны яркие педагоги-мыслители, учёные, являвшиеся талантливыми мастерами повседневного школьного дела в лице Я. Коменского, К. Ушинского, Я. Корчака, Ш. Амонашвили. Осуществлённый ими опыт совмещения разработки научных теорий и школьной практики — это редкий опыт педагогической многоплановости. Каждый уровень образования имеет свою специфику. Успешное обучение ребёнка, подростка, юноши предполагает адекватную возрастным особенностям педагогическую систему, которая в свою очередь определяет тип педагога. Уровень зрелости обучаемых в высшей школе требует, прежде всего, педагога-учёного, увлечённо пребывающего в мире науки, сосредоточенного на круге исследуемых проблем. Разумеется, нельзя с таким критерием подходить к гимназическому учителю. Когда же вузовскому специалисту удаётся успешно сочетать работу с детьми в младших, средних, старших классах и работу со студентами и с учителями, то это явление уникальное и индивидуальное, но, безусловно, влияющее на формирование представления о высоком профессионализме учителя гимназии.

Опыт сотрудничества гимназий с вузом всегда ценен. Он актуализирует внимание гимназического коллектива на типе вузовского преподавателя как критерияльной основе для формирования представлений о профессионализме гимназического учителя, рисует перспективу возможного роста, открывает путь для конструктивного делового общения.

Представления о профессионализме вполне конкретны: учитель должен блестяще знать предмет, понимать суть процесса обучения, владеть современными образовательными технологиями, разрабатывать какую-либо актуальную научно-методическую проблему, уметь руководить научно-исследовательской работой учащихся, разрабатывать и внедрять



актуальные авторские спецкурсы, обобщать свой педагогический опыт. Эти критерии определяют сегодня дистанцию между учителем гимназии и педагогом обычной школы. Любое предъявление опыта гимназического учителя в форме открытых уроков, выступлений на конференциях, участия в конкурсах «Учитель года», публикациях, обмене опытом на методических объединениях рассматривается и оценивается с позиций шкалы оценки именно гимназического, а не обычного педагога. Особый гимназический, профессиональный уровень фиксируется пока во многом эмпирически, но он заметен и вызывает уважительное, хотя и несколько ревнивое отношение коллег.

**Представление** об учителе гимназии и необходимость ему соответствовать задаются, на наш взгляд, и на управленческом уровне. Планку профессионализма в таких учреждениях могут держать только грамотные управленцы, в которых под шквалом неизбежных управленческих проблем не умер педагог-мастер. Профессиональный потенциал педагога — определяющий критерий в формировании педагогического коллектива и работе с ним. В нашей гимназии не боятся совсем юных, только оставивших студенческую скамью педагогов. С ними работают, раскрывают в них гимназического учителя, гордятся его достижениями. Многие из пришедших после университета педагогов к настоящему времени обрели свой педагогический почерк, потому что в коллективе создали условия для его формирования.

Образ — это не только представление, но и облик того, о ком представление формируется. **Облик** гимназического учителя разнообразен. Внешне это сосредоточенный, спешащий, озабоченный, очень занятой человек. В его отношении к учащимся хорошо видны внимание, уважение, ориентированность на конкретного ученика, интересного педагогу как личность, как индивидуальность. Ради такого отношения к ученику и возродилась российская гимназия. Такой учитель умеет

слушать и слышать, строить честный конструктивный диалог со своим учеником. Как выглядит такой учитель? Каков его облик? Ответу: он выглядит как интеллигентный человек.

В философской антропологии в последние годы наметился интерес к профессиональным проявлениям человека, в частности, к типам учителя. Так, В.В. Николин эмпирически выявил несколько типов педагога. Вот некоторые из них: диктатор, союзник, хулиган, помощник. Эта классификация позволяет задуматься о сути педагогического типа, о метафизической основе, определяющей учительскую суть в истории культуры.

Один из таких символов — мифологический кентавр Харон, спасавший героев от гнева титанов и богов. Миф об учителе, наполовину коне, наполовину человеке — прекрасном в замысле, нелепом в воплощении, — не является ли он вечным знаком-курьёзом учительской социальной несостоятельности? Греки, открыв законы красоты, имели слабое понятие о добродетели. Физическая красота и сила были тем, к чему надо вести детей. Учитель при этом, чтобы быть образцом, должен был быть обладателем наглядно большего количества красоты и силы. Вот античная педагогика и соединила в одном существе много прекрасного: торс человека, круп коня. Однако красоты и силы оказалось слишком много: получился кентавр, творящий благо для юных воспитанников, но неуклюжий, неприспособленный, нелепый, мало уважаемый в античном социуме. Это неуважение передавалось и ученикам. Юный Геракл от избытка силы подстрелил старого Харона, заставив мучиться неисцелимой раной на ноге.

Метафизическое ядро облика педагога представлено в первобытных культурах, зафиксировавших достаточно жестокое отношение взрослых к детям. Об этом говорится в работах И. Кона, М. Мид, К. Леви-Стросса, Э. Тайлора. Институты подготовки детей к взрослости в первобытном мире ещё не сложились.



Дети не представляли особой ценности, но в то же время угрожали будущему сильных и властных взрослых.

Педагог-кентавр — это метафора педагогического мужества, бескорыстной, жертвенной самоотдачи энергии взрослой жизни в пользу ещё неустойчивой, потенциальной детской жизни в условиях жестокой первобытной педагогики. Приняв жертву, выпестованный ребёнок делал взрослого ненужным: учитель умирал в ученике. Сохранились ли отголоски этого мифологического реликта сегодня? Безусловно. Однако метафизическая суть типа педагога определяется не только первобытным и античным мифом, но и философией времён монотеистических религий.

Монорелигии, как правило, актуализируют ценность детства, значимость ребёнка в бытии. Усиление сыновне-отцовской связи в монорелигиях меняет взаимоотношения между учителем и учеником, а следовательно, меняется и облик учителя. Сохраняя непререкаемость авторитета, учитель становится братом по вере, жертвующим собой будущему, но имеющим право на любовь и признание. Этот смысл также можно найти в метафизическом ядре типа современного учителя. Внимательный, заботливый учитель с ярко выраженным пониманием значимости роли педагога, умеющий держать дистанцию, чувствующий специфику детской и педагогической субкультур, является, в сущности, монотеистическим педагогом.

Однако уже в недрах монотеизма формировалась секулярная культура, выстраивающая иную логику отношений между взрослыми и детьми, учителем и учеником, а следовательно, по-иному проявлявшаяся и в образе учителя. На смену всезнающему первобытному и античному мудрецу и смиренному божьему рабу секулярная культура привела человека свободной воли, свободного выбора, бесстрашно постигающего бытие, не имеющего готовых ответов на вопросы. Учитель в секулярной культуре — ис-

следователь, ищущий ответы на загадки бытия, находящий новые вопросы и делающий это вместе с теми, кого учит, полагаясь равно как на них, так и на себя. Оазисы такой культуры существовали во все века, там, где возникало антропоцентристское мировоззрение. Гимназия с культурологической направленностью, на наш взгляд, тоже является островком секулярной культуры. Не случайно, что даже склонные к диктату педагоги проявляют в ней способности к товарищескому сотрудничеству с учениками.

Коллектив гимназии № 75 может сегодня проиллюстрировать любую типологию учительских образов. Очевидны проявления квинтэссенции российской педагогики, её лучших достижений, складывавшихся почти два века: чёткий рациональный тип учителя, знающего, как учить, чему учить, почему так, а не иначе. У него детально выверена методика, разработана долгосрочная стратегия достижения результата, дети видят понятные критерии оценки, учатся планировать, дозировать, преодолевать, достигать результатов в основательной, без рывков работе. Это тип учителя с диктатом целеполагания, с осознанной сложившейся авторской педагогической технологией, которую он готов обосновать в целом и в частности.

Гимназия проявила и совершенно противоположный тип с ярко выраженной креативностью, артистичностью, непредсказуемостью, нарушением устоявшихся шаблонов. Это тип тонкого этически, деликатного учителя, живущего интересным ему предметным материалом, всякий раз заново его переживающим до урока, затем непосредственно на уроке и, наконец, после урока. Такой учитель невольно артистически «хулиганит», острит, он непредсказуем, у него подвижные, гибкие критерии оценок, обусловленные повышенным уровнем креативности. Он ни за что не задержался бы в обычной общеобразовательной школе или умер бы в ней от депрессии на почве профессиональной неудовлетворённости,



но гимназия оказалась для него местом, где он творчески реализуется, ощущает свою необходимость.

Ещё один тип: учитель-помощник, остро чувствующий этическую сторону образования. Как правило, он бессознательный антропоцентрист, мучающийся этическими проблемами, думающий о границах человеческой свободы, гуманности, о праве силы и слабости. И хотя философы давно говорят о том, что знание само по себе не имеет этической ценности, он эту ценность находит и приучает учеников к такому поиску.

Можно было бы продолжить типологические зарисовки и найти иные типы гимназического педагога. Но мы сознательно останавливаемся на трёх данных, которые с должной мерой условности обозначим как технолог, артист, гуманист. Тип ни в коей мере не есть конкретный человек с именем и фамилией. Это понятие обобщённое, собирательное. К слову сказать, ни один учитель-артист не удержится в образовательном учреждении без технологии, и ни один технолог сегодня не обойдётся без творческого поиска. Гуманизм же лежит в основе ядра самой профессии. Однако изучение проблемы «Образ учителя в современной гимназии» неизбежно заставляет обращаться к методу типологизации.

Рассмотрим самый главный вопрос. Влияет ли образ учителя на результат обучения и если да, то как?

Практическое исследование данной проблемы было осуществлено преподавателями литературы и русского языка. Прежде всего, учителя обсудили особенности своего педагогического почерка: литературные, лингвистические, искусствоведческие вкусы и пристрастия, технологические приоритеты, понимание природы открытого урока как метода творческого педагогического поиска. Осуществили отбор материала для семинарских занятий с позиций его макси-

мальной наглядности для раскрытия поставленной проблемы, проанализировали его скрытые образовательные возможности. Это позволило сосредоточить внимание не просто на предметном материале урока и технологии его разработки, а на образе учителя, ведущего урок, на его творческой индивидуальности. Была определена необычная для привычного учебного процесса точка позиционирования: не на дидактических единицах, как бы они ни были значимы и самостоятельны с точки зрения искусства слова, не на утончённых приёмах лингвистического и литературоведческого анализа, как бы филигранно они ни осуществлялись, а на **индивидуальности** того, кто вышел к учительскому столу. Стремление через урок раскрыть своё понимание предмета, любовь к нему стали определяющими в подготовке практической части семинара и его проведении. Тем самым снимались подражательность, механическое применение чужих приёмов, ложная соревновательность: каждый увидел себя на своей собственной беговой дорожке, определил свои конкретные индивидуальные цели. Практическая часть семинара представила коллективу своеобразный портрет методического объединения филологов — непохожих друг на друга, имеющих свои профессиональные приоритеты, находящихся на разных уровнях педагогического мастерства, но равно увлечённых филологией.

Исследование образа учителя как составной части успешного результата в обучении выявило очевидную значимость личностной составляющей в профессионализме педагога: уровня его культуры, интересов, потребностей, дарований. Исследование показало, что как бы ни совершенствовались педагогические технологии, они никогда не станут самостоятельными без их творца — учителя, которого ничем и никем заменить невозможно. **НО**