

Поиск смыслов работы учителя

Каждый, кто хочет стать учителем, получает профессию, связанную с очень большой ответственностью. Если в школе нет полного самоуправления, часть этой ответственности снимается с него за счет внешних факторов, ограничивающих его педагогическую деятельность. (Р. Штайнер)

В разговорах директоров школ все меньше слышатся слова, касающиеся самого главного – организации педагогического процесса. Похоже, что многие из них видят свое предназначение в осуществлении контроля исполнения нормативных и методических документов, а также исполнении поручений руководства, которые, по проведенным опросам быстро множатся, а формализм их проведения усиливается. Руководитель образовательного учреждения перестает заниматься педагогическим процессом, он теперь «менеджер», руководящий не педагогическим коллективом, а «предприятием по производству чего-то». Смысл педагогической деятельности утерян в погоне за ложно понимаемой результативностью образования (оценка по предмету, ЕГЭ, «проведенные» воспитательные мероприятия, планируемые «сверху»). За таким исполнением полностью потерялся смысл работы образовательного учреждения и каждого отдельного педагога, потерялся ребенок. Сейчас общение педагога и ученика определяется не конкретной педагогической ситуацией, а содержанием тем самых нормативных и методических документов, с помощью которых пытаются тотально регламентировать педагогический процесс. Почему так?

На мой взгляд, это объясняется двумя причинами:

1) чрезмерная эксплуатация понятия «социальный заказ системе образования»;

2) отсутствие **собственной** рефлексивной позиции у подавляющего большинства людей, осуществляющих педагогический процесс.

Что означает «социальный заказ системе образования»? Это означает, что цели системе, учителю и ребенку ставятся извне – бизнесом, военными, политиками, учеными. Эти цели определяются, формулируются вполне конкретными, живыми людьми. В декларируемом «социальном заказе» отражается позиция конкретных людей, выражающих конкретные сиюминутные, сегодняшние интересы. Какими бы высокими словами это не прикрывалось – «интересы общества», «безопасность государства», «научно-технический прогресс» – все это отражает чьи угодно позиции и интересы, но только не двух главных участников образовательного процесса: ребенка и учителя. При таком понимании смысла педагогического процесса педагог является ремесленником, задачей которого является обработка материала в соответствии с требованиями заказчика. «Материал» – это ребенок. То есть содержание образования определяется извне, следовательно, только извне может контролироваться. При таком раскладе внутренний контроль, взаимоотношения между учителем и учеником, опора на особенности ребенка не имеют никакого смысла, более того, они мешают системе, потому что не укладываются в рамки существующего внешнего контроля. И сколько бы не говорили управленцы и ученые от образования о «гуманистической парадигме», «субъект-субъектных отношениях», реально все стремятся к тотальному контролю над педагогическим процессом, к тотальному контролю над деятельностью учителя, к тотальному контролю над развитием ребенка. В школе не остается места для творчества.

Конечно, речь не идет об игнорировании педагогикой реалий современного мира, развития науки, техники, общественных отношений. Но мы спутали цель и средства. Ведь данные реалии – это всего лишь условия

осуществления педагогического процесса, эти реалии предоставляют нам определенные для данного исторического этапа средства, которыми грешно не пользоваться. Но нельзя и абсолютизировать эти реалии до того предела, когда ребенок становится материалом. Для педагога главным должен быть ребенок, его внутренний мир, его человеческий потенциал, который нужно раскрыть, освободить, но не где-то в неопределенном эфире, а в определенных условиях, имеющимися средствами. Обращаю внимание: сначала ребенок, а потом «условия и средства».

Значит, для обретения утраченного смысла работы педагогу нужно понимать «социальный заказ» всего лишь как набор имеющихся *на сегодняшний день* условий (возможностей и ограничений) для развития личности. Эти условия актуальны лишь сегодня, завтра их не будет, будут другие, и то, что сегодня было невозможным, завтра станет возможным, а то, что сегодня являлось нормой, завтра станет абсурдом. «Нет памяти о прежнем; да и о том, что будет не останется памяти у тех, которые будут после» (Еккл 1:11).

Что же вечно? Человек, заложенные в нем семена развития, которые могут прорасти, а могут погибнуть. Педагогической константой является человек, и она должна определять цели деятельности педагога, а на эту константу уже накладывается переменная «социального заказа».

Если учитель будет тупо выполнять социальный заказ, «формируя из материала», общество получит «законопослушных» исполнителей, четко действующих по неизменным инструкциям. Это признак начинающейся стагнации, приводящей в конечном счете к *абсурду, застою, бесконечным отчетам, фальсифицирующим действительность*. Мы же сами потом не можем отличить действительность от вымысла, белое от черного.

Если учитель видит потенциал ребенка, он сможет помочь ему раскрыться, обрести силы для самоактуализации. И тогда настоящее человеческое общество будет развиваться и жить, принимая или не принимая в себя то, что вносят в него молодые люди. В этом смысл прогресса,

движения, эволюции. В противном случае – застой, кризис, революция, жертвы.

Все много и часто говорят о заорганизованности школьной жизни, массе моментов, которые отвлекают учителя от ребенка. Все эти моменты порождаются современной системой управления образованием, деятельность которой определяется политикой избегания наказаний, абсолютно не учитывающей педагогические и психологические факторы. Сложившаяся система стремится управлять «по науке», тотально контролировать результат деятельности школы. Поэтому возникает гора бумажной отчетности по каждому проводимому мероприятию (с приложением фотографий). Все меньше остается директоров школ «со своим лицом», все больше встречаются уставшие люди с пустыми глазами, озабоченные выполнением требований «сверху», даже если эти требования антипедагогичны. Несмотря на модернизацию, наше образование переживает кризис, в первую очередь кризис творчества и доверия. Результаты независимых международных исследований (PISA-2012) показывают, что наши дети менее конкурентоспособны по сравнению с многими зарубежными сверстниками, а наша система образования за прошедшее десятилетие не изменилась в положительную сторону.

Педагогический процесс не должен тотально контролироваться сверху, иначе он превращается в оболванивание, и дети развиваются не благодаря ему, а вопреки. Когда мы навязываем учителю и ученику внешний контроль («ты должен усвоить тогда-то такой-то материал»), это равносильно указать солнцу повременить с восходом или ускориться. Педагогический процесс, общение учителя и ребенка должны контролироваться только ситуативно. Если педагог видит, рефлексировать, в какой ситуации он с детьми находится, исходя из этой *воспринимаемой и понимаемой* ситуации контролирует и корректирует свои действия, то его педагогическое поведение естественно и продуктивно. Если же он не обладает таким видением и рефлексией, слеп и

не может сам найти дорогу, то для него важной опорой становится *внешний контроль*, задающий ориентир не столько на определенный результат, сколько прописывающий формы поведения, позволяющие избежать наказания. Но возведенный в абсолют внешний контроль приводит к полной утере смысла педагогической деятельности: творчество прекращается, все сводится к исполнению инициатив сверху, все чаще носящих больше политический, нежели воспитательный смысл. Все конкретные педагогические ситуации стремятся свести к типовым, так как учитель боится взять на себя ответственность за разрешение конкретной ситуации, нужно сослаться на инструкцию, методику и объяснить свой плохой результат просто: «Я сделал, как написано, как велено. Если у меня получилось хорошо, значит, я молодец. Если у меня не получилось, я все равно молодец, потому что поступил по инструкции, а не по велению души и сердца». И в общении с детьми учитель переходит на внешний контроль, фиксируя внешние результаты деятельности ученика, не вникая особенно глубоко в его внутреннюю жизнь. Таково воздействие внешнего контроля на педагогическую деятельность, не уравновешенное внутренней свободой учителя и ребенка. Исходит такое положение дел из чрезмерно материалистического взгляда на суть педагогического процесса, из-за отсутствия системы педагогического образования, из-за отсутствия адекватных инструментов оценки деятельности ученика и учителя, из-за слабости управленцев, не имеющих позиции, понимания и воли. Страшно всем участникам образовательного процесса перед жизнью, слишком сложна она и непредсказуема, поэтому наши страхи мы лечим с помощью внешнего контроля, тотального внешнего контроля, заменяя страх перед живой жизнью страхом перед внешним контролем. Как говорил Ф. Перлз: «Чем меньше мы уверены в себе, чем меньше мы соприкасаемся с собой и с миром, тем больше мы хотим контролировать». Потому и контролеров иногда больше, чем исполнителей, а контроль принимает уродливые, антипедагогические, античеловеческие формы. Поэтому и выворачивают наизнанку директора

школы, запугивают ответственностью, заставляют писать объяснительные, если ребенок, уехав на каникулы к бабушке в другую область, получает там травму. Поэтому творческий анализ педагогической деятельности превратился в абсурдный процесс предоставления форм отчетности о проведенных мероприятиях. Уже лет десять я не читаю Кафку, а просто наблюдаю за действительностью.

Система внешнего контроля связана с использованием контрольно-измерительных материалов (тестов и т.д.). Почему-то сложилось мнение, что тестовая форма проверки знаний является объективной. Более того, сторонники тестов уже утверждают, что, кроме знаний, тесты оценивают и творческие компетенции. Давайте разберемся в том, насколько объективна тестовая форма фиксирования достижений ребенка.

Когда мы хотим зафиксировать и оценить учебные достижения ребенка, то поступаем следующим образом. Берется какой-либо материальный носитель (лист бумаги, бланк экзамена, глиняная табличка, гранитная плита), на котором ученик оставил некие материальные следы (буквы, знаки, закорючки, иероглифы). По вот этим самым закорючкам, материальным следам, оставленным на материальном носителе, мы делаем заключение об уровне компетентности ребенка. Но при этом мы не знаем на 100%, кто на самом деле нанес эти иероглифы: сам ребенок или кто-то другой, сам ребенок, пользуясь полученными знаниями, или ему передали информацию по мобильному телефону. Мы видим только СЛЕДЫ, процесс появления которых для нас недоступен, мы не видим и не можем увидеть при таком подходе истинные события, происходящие в голове и душе ребенка. Общение педагога с учащимся через тесты ОПОСРЕДОВАННОЕ, ограниченное, неполное, ОБЪЕКТИВНОЕ – то есть, я вижу следы объекта и по этим следам сужу о его свойствах. И я как педагог прихожу к заключению, что подобная форма оценки учебных достижений ребенка не дает правильного представления о существе дел, искажает реальность, однобоко

оценивает. Поэтому тестовая форма проверки может быть только лишь одним из элементов оценки, причем не самым главным. Сейчас она является главным инструментом, потому что это дешево для организаторов (соответственно, прибыльно), технологично, имеется возможность тотального массового внешнего контроля за армиями болванчиков-испытуемых и болванчиков-надсмотрщиков.

Новые реалии (инициатива «Наша новая школа», федеральный государственный образовательный стандарт), требуют расширения «списка документов, характеризующих успехи учащихся». И в поисках этих документов (инструментов) мы обращаемся к старой забытой характеристике, которую в советской школе выдавали вместе с аттестатом. Иногда мы относились к этому документу весьма формально, однако плохая характеристика закрывала дорогу в вуз, мешала найти хорошую работу. В характеристике отражались те самые социальные и творческие компетентности человека, о которых так много говорится в новом образовательном стандарте, в ней прописаны социально значимые качества, делающие человека востребованным. Насколько такая форма фиксации достижений учащегося более или менее объективна, чем изучение мертвых (чисто материальных, не одушевленных) следов на мертвом (не одушевленном) носителе? Посмотрим.

Когда люди общаются между собой в ходе совместной деятельности, они оставляют друг на друге следы, подобно тому, как учащийся оставляет авторучкой следы на бумаге. Только следы, оставленные другими людьми в нас, не материальные. Это воспоминания о человеке, представление о нем, мнение о нем и т.д. И когда мы характеризуем учащегося как способного к таким-то действиям, обладающего определенным качеством («Саша целеустремленный», «Маша усидчивая» и т.д.), мы воспроизводим эти самые нематериальные следы. Важно, что эти следы НЕПОСРЕДСТВЕННЫЕ, мы видим не мертвый результат, зафиксированный ребенком на материальном носителе – мы видели процесс, происходящий в душе ребенка, мы

участвовали в этом процессе, мы прикасались к его внутреннему миру, т.е. занимались тем, чем и должен заниматься педагог. В этом и есть один из аспектов обретения утраченного смысла педагогического труда – обращенность учителя к внутреннему миру ребенка, постижение движений его души. Учитель в такой логике является прежде всего диагностом и рефлексующим соучастником педагогического процесса, а не репродуктором и надсмотрщиком.

Проблема заключается в том, что наблюдение учителя, его СУБЪЕКТИВНАЯ диагностика ученика трудно формализуется и плохо укладывается в привычные представления сложившейся в течение десятилетий системы внешнего контроля. И здесь есть над чем поработать специалистам по менеджменту, ученым педагогам и психологам, чтобы чиновник был при деле и в то же время не мешал школе.

Диагностическое мастерство должно проявляться не в умении составить контрольную по предмету, а в умении «понять ребенка» и организовать такую совместную с ребенком деятельность, отвечающую требованиям конкретной ситуации и индивидуальности, в ходе которой они будут учиться вместе, т.е. переживать вместе радость открытия, а потом рефлексировать. Потому что, если обучение не связано с открытием, оно не может быть продуктивным, оно не имеет практической, ЖИЗНЕННОЙ силы и значимости для ученика. Роль учителя – в организации процесса открытия (т.е. в следовании главным педагогическим принципам: удивление – озарение – радость догадки – красота поиска и его описание). Но это не есть простая подача информации в яркой форме, это трудный процесс, в ходе которого ребенок должен пережить стресс, эмоционально пережить и осознать проблему своего «незнания». Мастерство педагога здесь не в простом ответе на мучающий ученика вопрос, а в организации совместной деятельности поиска ответа-открытия. При таком подходе возникает необходимая мотивация к обучению, при таком подходе компетенции и

знания не просто усваиваются (а потом зачастую тут же выводятся из организма как ненужные), а ПРИСВАИВАЮТСЯ, становятся частью тебя.

Какой педагог может это делать? Тот, кто не связан бесконечной чередой внешних регламентов, а также не жестко привязан к формальной системе оценки, классно-урочной системе и календарно-тематическому планированию. Речь не идет о том, что нужно полностью отказаться от классно-урочной системы и планирования прохождения программ. Мы говорим о крайностях применения этих двух инструментов, возведении их в абсолюте: именно это является одним из больших недостатков нашей системы образования, именно это «поправляет» новый федеральный государственный образовательный стандарт, вводя вариативную часть основной образовательной программы (часть, формируемую участниками образовательного процесса). Новый стандарт предполагает, что участникам образовательного процесса будет предоставлена большая свобода выбора. А что, такого выбора в старом стандарте нет? Давайте проанализируем, что сегодня представляют собой два замечательных инструмента: классно-урочная система (КУС) и календарно-тематическое планирование (КТП).

Мы уже говорили выше о превалировании внешнего контроля в современной педагогике России, и, возвращаясь к этой теме, утверждаем: тотальный внешний контроль педагогического процесса привел к искажению смысла педагогической деятельности, довел до абсурда КУС и КТП.

Классно-урочная система. Что видит ребенок, приходя в школу? Три ровных ряда парт. С чего начинается его школьная жизнь? Учитель говорит малышу: «Вот твое место в этом ряду, за этой партой. Здесь проведешь большую часть школьной жизни». На вопрос ребенка «А можно мне ВЫБИРАТЬ себе место?» в большинстве случаев следует ответ «нельзя». Что происходит? Мы с первого класса закрепляем ребенка в пространстве (определяем ему место, ячейку), не предоставляя выбора, не обучая выбору, поиску вариантов, принятию решения о выборе позиции в пространстве.

Такая пространственная закреплённость сама по себе формирует беспомощность, привязку к мнению свыше о том, где тебе следует находиться. А потом мы удивляемся, почему такие безынициативные детки получились, ведь мы им столько рассказывали о том, что пора стать самостоятельными. Речь не идет об абсолютно свободном перемещении ребенка по кабинету во время занятий, этим процессом, безусловно, нужно управлять. Но управлять – это не означает только запрещать, ограничивать свободу, следовательно, ответственность. Управлять – это еще и предоставлять свободу и ответственность. Можно рассказывать сколь угодно много о самостоятельности и ответственности, о правильном выборе, проводить тренинги, но чувство самостоятельности и умение выбирать формируются всем укладом школьной жизни, в том числе возможностью выбирать место в пространстве класса. Другой вопрос, что для некоторых учителей классно-урочная система – это спасение, потому что, только закрепив детей пространственно, они могут справиться с классом.

Календарно-тематическое планирование. Закрепив ребенка в пространстве, мы потом закрепляем его и во времени. Происходит это так. Берем программу по предмету, расписываем темы по датам и говорим ученику: «В таком-то году, в таком-то классе, в такой-то четверти, на таком-то уроке ты изучишь такую-то тему и выполнишь такую-то контрольную работу». При этом нас не интересует, как это «прохождение темы» соотносится с индивидуальным развитием ребенка, нужна ли вообще ему эта «тема» и хочет ли он подвергаться такому контролю. Но исходя из кем-то, кто никогда не увидит данного конкретного ребенка, придуманной последовательности мы закрепляем ученика во времени, определяя путь его развития. А когда у нас в большинстве случаев не получается (ведь отличников и хорошистов меньше, чем остальных), многие списывают это на «плохой контингент учащихся» и прочий удобный бред, потому что упрекать себя в безразличном и безграмотном отношении к ребенку как-то неудобно.

Выбор нужен. Ему надо учить специально, начиная с малых лет, постепенно предоставляя ребенку все больше и больше свободы, которой он сможет осознанно пользоваться. Любой выбор – это своего рода жертва. Если я выбираю одну альтернативу, я теряю все остальные, если я выбрал эту дорогу, то одновременно идти по другим дорогам я уже не смогу. Только научившись жертвовать, человек приходит к осознанному свободному выбору. В этом-то и заключается глубокий смысл введения предметов по выбору (особенно в старшей, профильной школе). Но если мы, начиная с первого класса, не будем УЧИТЬ ВЫБОРУ, то свободный выбор никогда не состоится, и мы по-прежнему останемся в удушающих путях представлений о том, что ребенку нужны все предметы. «А вдруг ему понадобится», «он еще не понимает, что ему нужно», «нас так учили», «наша школа самая лучшая в мире», «это нужно для *общего* развития» - эти бессмысленные фразы, высказываемые запелляционным, менторским тоном характеризуют как раз тех учителей, которые послужили прототипами персонажей сериала «Школа».

Обучение выбору, на мой взгляд, является на сегодня одной из ключевых позиций для российской педагогики. Когда мы говорим о необходимости учить детей инициативе и творчеству («Наша новая школа»), то должны принять положение о том, что человек, лишенный выбора, не способен к творчеству, боится проявить инициативу. Он может быть замечательным исполнителем, послушным сотрудником, но в нестандартной ситуации неизбежно превращается в тупицу. А жизнь вся состоит из нестандартных ситуаций...

Одной из наиболее существенных проблем в организации системы образования является проблема государственно-общественно-индивидуальная, т.е. противоречие между государственным, общественным и индивидуальными образовательными заказами. Большая беда в том, что

зачастую учитель не видит (не понимает, не чувствует), что делается у ребенка в голове и в душе. Он озабочен темпом прохождения учебной программы, этот темп ему задают чиновники, не имеющие контакта с конкретными детьми, не владеющие конкретной педагогической ситуацией. Учитель связан многочисленными инструкциями и методическими рекомендациями, он является сегодня ОБЪЕКТОМ управления, поэтому в школе стало неинтересно работать – там нет места творчеству. Вместо опоры на диагностику и рефлексию (как это декларируется в мировом стандарте педагога) учитель опирается на абстрактную методику-инструкцию, не соотносящуюся с конкретной педагогической ситуацией.

Но у чиновников в руках ресурсы, они распределяют бюджетные средства, школа, директор, учителя зависят от них, то есть от конкретных, не всегда компетентных в педагогике людей. Школа, содержание деятельности которой определяются государством, находится под влиянием часто меняющейся политической конъюнктуры, служит политической элите одним из инструментов управления обществом. Другого не дано, школа – бюджетная организация, что делает ее достаточно проблемной, когда мы говорим об индивидуализации обучения, о новых стандартах образования, основанных на системно-деятельностном подходе. И вот здесь мы понимаем, что удовлетворить интересы государства, с одной стороны, интересы общества, родителей, с другой стороны, и интересы ребенка – задача очень не простая, а ее решение зависит на 99% от одного человека – директора школы. Как он себя поставит, сможет ли отделить интересы государства от интересов и личности конкретного чиновника, увидит ли потребности детей и родителей, хватит ли смелости, мудрости на отстаивание независимости школы в организации педагогического процесса? Директор школы – ключевая фигура в нашем образовании. Только он и никто другой устанавливает баланс между интересами и потребностями государства, общества и личности. От его мудрости и мужества зависит то, как школа выполняет свои функции, насколько она гармонична, соответствует времени,

не сваливается в крайности бездумного исполнительства чиновничьих задумок (педагогическое рабство, бессмысленная, безрезультатная работа) или огульное критиканство и оригинальничанье (антигосударственная позиция).

Несколько слов в защиту чиновников. Я употребляю слово «чиновник» без всякой эмоциональной окраски и оценки, только как определение круга лиц, занимающих определенные должности. Их труд нелегок, люди, занимающие посты, сами по себе ничем не отличаются от других, имея свои сильные и слабые, симпатичные и антипатичные стороны. Но на них давит система, причем не система управления, а Система Сложившихся Отношений, которая в разных министерствах, регионах и районах бывает разная, обусловленная спецификой отрасли, региональными особенностями, стилем управления первых лиц. К сожалению, чаще всего система ломает человека и превращает его в лишенное души и воли орудие, которому доверяют контролировать работу системы. Так по всей России, так во всем мире. И когда сегодня мы возмущаемся чиновничьим беспределом, то почему-то забываем задать себе простой вопрос: «А что лично каждый из нас сделал для укрощения этого беспредела, как я сам участвую в Системе Сложившихся отношений: где моя профессиональная педагогическая позиция и гордость, которые по определению должны быть противопоставлены формальной антигуманной позиции, чтобы спасти систему образования от безумного мероприятийного хлама и шелухи отчетности?» И это не бунтарская позиция, а нормальное состояние борьбы за истину, столкновение мнений, выработка согласованных всеми правил. Это долгий и трудный процесс, в котором педагог, директор школы и чиновник находятся в одной лодке.

Главная задача современности – формирование профессиональной позиции каждого педагога, каждого руководителя, каждого чиновника. Это

зависит не от какого-либо высокого руководителя: не президенты и министры определяют, а каждый из нас формирует Систему Отношений. Кризис Системы Сложившихся Отношений наступил, это видно по множеству фактов, не только в педагогике. Его пытаются «замолчать», втихоря что-то подправить, потому что к открытому диалогу между чиновником и педагогом мы почему-то относимся как к вредному вольнодумству, «ведущему к потере управляемости, разрушению устоев общества, национальной катастрофе и уничтожению государства». В результате на всех уровнях системы образования сохраняются и задаются такие рамки деятельности учителя, которые противоречат идеологии модернизации и содержанию новых образовательных стандартов. Как никогда сегодня важна ясная и понятная позиция региональных и муниципальных органов власти, руководителей образовательных учреждений. Там, где современное понимание – ставят высокие цели, оберегают честь и достоинство педагога – рождается инициатива и творчество учителей, появляются новые результаты и перспективы. Там, где доводят учителя мелочным контролем и бесконечными мероприятиями – на всех уровнях системы развивается интеллектуально-волевая импотенция – творческое бесплодие.

Сразу слышу возражения: «им дай волю – такого наворотят!» Согласен, что демократизация отношений имеет обязательным приложением эффект «мути и пены». А как без этого? Просто некоторые управленцы чувствуют свою неспособность своевременно и правильно убрать пену, поэтому и кричат о недопустимости «послаблений» и необходимости тотального контроля.

Поэтому так непривычны, непонятны новые стандарты. Кризис системы зашел настолько далеко, что мы покусились на смену образовательной парадигмы – со знаниевой на деятельностную. Похоже, не все еще понимают, насколько глубоко затронуты новыми стандартами основы системы, в том числе Системы Сложившихся отношений.

Одной из существенных особенностей новых образовательных стандартов является их «нетехнологичность» в привычном понимании этого слова. Старые стандарты не требовали особых усилий педагога по глубокому изучению педагогических и психологических основ образовательного процесса. Появившиеся в огромном количестве методические разработки превратились в своеобразные «клише деятельности», сделав труд учителя «технологичным». Поэтому сегодня такими модными являются «методические рекомендации», которые подменяют собой многие нормативные документы. Управленцы прячутся за них, если не могут создать по-настоящему нормативную базу. С одной стороны, это облегчило жизнь педагогу, а с другой – сместило акценты в оценивании всего процесса. Мы забыли обо всех результатах, кроме предметных, оцениваемых ЕГЭ, а раз результат воспитательной, развивающей работы не контролируется, то такая работа выхолащивается, превращаясь в свою противоположность: проводится множество воспитательных мероприятий, имеющих антивоспитательный эффект. Почему? Да потому что контроль – внешний, контролируется только процесс, а не результат, отчитываются по количеству проведенных мероприятий, а не по качествам, сформированным у детей.

Полноценная работа по новому стандарту невозможна без глубокого проникновения каждого педагога в суть педагогического процесса, в методологию его организации. В этом заключается то, что можно назвать «нетехнологичностью». В идеологии старого стандарта педагог должен освоить методику, технологию процесса, т.е. научиться проведению регламентированных, алгоритмизированных работ, не вникая в их смысл. Можно сказать, что старый стандарт – это стандарт процесса (перечень тем, необходимых для изучения по заданным шаблонам-методичкам), новый – результата. Это важно, потому что контроль процесса убивает смысл работы (сводит педагогический труд к выполнению чужих для конкретной ситуации «универсальных» методических рекомендаций), в то время, как контроль

результата позволяет этот смысл находить (выявлять и формулировать проблемы, планировать и творить).

Нужны самостоятельность и ответственность педагога и чиновника, чтобы стали видны различия между черным и белым. Самостоятельность и ответственность никто не может дать извне, они приходят только изнутри, из души и сердца, пробиваясь сквозь страх, жадность и глупость. Здесь нужна воля, а не инструкции. Если каждый учитель и управленец такую волю проявят, Система Сложившихся Отношений изменится. Только проявив коллективную волю к преодолению современного абсурда, можно признать белое белым, а черное черным и найти смысл педагогической деятельности. Если каждый руководитель «даст волю» учителю, будет ли хуже, чем сейчас? Хуже не будет, но будет труднее нести груз ответственности, т.е. станет интереснее жить и работать. Смена стимулирования на мотивацию, принудительного труда на свободный... Педагогика сотрудничества... Субъект-субъектные отношения... Это просто слова из книжек по менеджменту и педагогике или реальные явления?

Хватит ли нам мудрости и воли это не только понять, но и принять?