

*Ершова Н.В.*  
Екатеринбург

## СОЦИАЛЬНОЕ ВРЕМЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

**Ключевые слова:** система образования, темпоральность, профессиональная деятельность учителя.

**Аннотация.** В данной статье обсуждаются проблемы организации времени учителя в ходе его профессиональной деятельности. Приведены варианты полярных сценариев, показаны возможные деструкции профессионального образа учителя.

*Ershova N.V.*  
Yekaterinburg

## SOCIAL TIME IN THE TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

**Keywords:** education system, temporality, professional activity of the teacher.

**Summary.** This article discusses the problems of organizing time teacher in the course of his professional activity. Variants polar scenarios show the possible destruction of the teacher professional image.

В настоящей статье использованы материалы исследования «Социальное и профессиональное самочувствие педагогических работников в системе общего образования Свердловской области» (проект поддержан РГНФ и Правительством Свердловской области, №14-13-66018, 2014–2015 гг.) В данной статье использованы результаты исследования темпоральных практик учителей средней школы. Методы исследования – полуструктурированное интервью и неформализованное наблюдение.

Фундаментальную зависимость социального времени от социальных структур, вне зависимости от образования, сформулировали П. Сорокин и Р. Мертон [6]. Система времени связана и варьирует вместе с социальной структурой, а точки отсчета социального времени определяются зна-

чимыми событиями. Социальное время имеет, таким образом, социальные истоки и наполнено культурным содержанием.

Если рассматривать это положение в контексте управления образованием, то точки отсчета социального времени, определяясь значимыми событиями, порожда-

ют противоречия между структурированностью рабочего времени учителя и связанной с этим формой оплаты и реальным объемом постоянно растущих должностных обязанностей. В результате менеджерам приходится разрабатывать собственную систему учета времени, выделенного и необходимого для исполнения функции и получения результата. Важно учитывать и исполнительский подход работника, распределение и функциональную организацию времени, и творческое содержание труда, что требует гибкого поиска новых сценариев деятельности и не вписывается во временные рамки. Кроме того, час астрономический и час академический не равны друг другу по длительности, существует практика не учитывать как рабочее время для подготовки к урокам, перемены, перерыв на обед. Существует и специфический язык в профессии для обозначения временных периодов: «Осени нынче не будет. Осень будет весной после 22 июня»<sup>1</sup>.

Проблема социального времени актуальна, осмыслена и озвучена в дискурсе педагогов-профессионалов как «ничего не успеваю!» и «время летит и явно ускоряется...». Как учитель может регулировать свое профессиональное время? Поможет ли учителю тайм-менеджмент? Вернет ли это личное время, взятое системой в одностороннем порядке? Какова проблематика тайм-менеджмента именно в специфике системы образования? Да и существует ли на самом деле тайм-менеджмент в российской системе образования? Пропитаны ли его принципами еженедельные телефонограммы, ставшие негласно главным руководящим документом для планирования

рабочего времени учителя и крайне мало соответствующие правилам наполнения этого времени в соответствии с Трудовым кодексом? Распределяют ли время учителя должностные инструкции, дополнять которые школа может по своему усмотрению? Как «выкручиваются» учителя и администрация школ, пытаюсь совместить нормативные требования и свое личное время, которое, по идее, целям системы не подвластно?

Э. Дюркгейм интерпретировал время как символическую структуру, которая способствует организации общества посредством ритмов, как коллективный феномен и как продукт коллективного сознания. Поэтому для Дюркгейма все члены общества имеют общее временное сознание, время является социальной категорией мысли, продуктом общества, в котором накопленное время общества реализуется в человеческой культуре. Социальное время потому способно «указывать» способы изменения человеческого бытия, что оно непрерывно накапливается. Коллективное время является суммой временных процедур, которые вместе взятые образуют культурный ритм данного общества [2].

Время неразрывно связано с пространством. Пространство потоков, по мнению Мануэля Кастельса, есть материальная организация социальных практик, которые доминируют в сетевом обществе и формируют его [3]. Тогда характеристикой общества становится скорость. Специфика ситуации в том, что скорость есть у того, кто движется, но современные коммуникации позволяют большинство дел совершать без движения, сидя в офисе. Как раз действия без движения, производимые с помощью коммуникации, оказываются более масштабными, чем те, которые можно осуществить с помощью физиче-

<sup>1</sup> Неуспевающим ученикам назначают дополнительные занятия не в августе, как было обычно заведено, а в конце июня, после выпускного, в последние дни перед отпуском. Из речи завуча на педсовете.

ских перемещений и встреч. Скорости становятся решающим показателем в определении результатов движения. В отличие от материальных сетей, существующих предметно, как бы вне времени, сетевая коммуникация возникает и протекает во времени. Для нее измерение времени является таким же существенным составным элементом, как и пространство. В трактовке Кастельса, сетевое общество создает новую темпоральность – «вневременное время», порожаемое попытками информационных сетей аннигилировать (превращаться в другую частицу, исчезать, уничтожать) время. В современном обществе уходит традиционная цикличность, заставляя формулировать социальные проблемы как вневременные. Теперь в сетевом обществе каждый момент времени оказывается одновременно «раньше» и «позже», «до» и «после», нет чередования дней и ночей, есть чередование событийных отрезков, а астрономическое время в бытовом измерении заслоняется временем «социальным» и воспринимается по-разному в контексте разных событий, управляемых лично и индивидуально.

Миром правит ритм, что слышно в биении сердца, ритмах дня и ночи, зимы и лета, урока и перемены. Всякое нарушение ритма любого явления, любой деятельности либо вызывает приспособительные реакции, либо приводит к рассогласованию, а то и к десинхронозу, как состоянию хронической дезадаптации. Конфликт поколений, конфликт морального выбора, конфликт потребностей и долга, конфликт нравственных культур означают, что мы, проживая по-разному свое время, неизбежно интерпретируем себя как носителей аутентичной субъектности, уникальность которой не носит психологического свойства, как не является и следствием нашего свободного куль-

турного выбора. Разносубъектность сегодняшнего российского общества – продукт множественности индивидуальных трансформаций, которые мы, сознаем это или нет, сами по себе совершаем [5].

Понимание себя педагогом во времени и в профессии весьма противоречиво – стереотипы восприятия имиджа и роли учителя в обществе обуславливают особенности восприятия своей социальной роли. Педагог может мыслить себя либо ретроградом, либо реалистом или проектантом, что отражает и варианты отношения общества к учителю в динамике времени: либо «уважаю – верю – учусь», либо «не уважаю – не верю – не учусь».

От противоречия между временем событийным и временем поколения зависит во многом успешность передачи опыта молодым учителям. Опыт поколения не вписывается однозначно в реалии и ценности событий сегодняшнего дня и деструктивно разобщает сообщество учителей, выделяя среди них и трудоголиков-подвижников, урокодателей, и динамично развивающихся профессионалов-инноваторов, извлекающих деньги из времени репетиторов. Нельзя отрицать и наличие «крохоборов-манипуляторов», а также «мстителей» за свою измотанность профессией. Всех их отличает назначенная самими учителями цена времени.

Полученная в ходе исследования информация позволила выделить несколько сценариев поведения учителя в условиях темпорального давления системы отношений в образовательных учреждениях.

Первый сценарий поведенческой реакции предполагает жесткое нормирование своего времени пребывания в роли профессионала. Следуя этому сценарию, учителя уходят от выполнения распоряжений вне должностной инструкции, действуют по схеме «звонок с урока – дверь на

ключ». Они не сидят в школе до вечера, отказываются от классного руководства, не проводят внеурочные мероприятия, не организуют детям походы в выходные дни. Такое поведение не одобряется обществом в целом, профессиональным сообществом в частности. Не поддерживает этот сценарий и администрация конкретного образовательного учреждения – премирование обходит таких педагогов, их поведение не стимулируется системой образования. Тем не менее, при таком поведении выигрыш для работников все равно существует, прежде всего, в сохранности семейных ролей, в свободе личного выбора и развития, явно расходящегося с профессией. Такие учителя могут быть успешными садоводами, писателями, путешественниками, вышивальщицами, родителями, дедушками и бабушками, даже предпринимателями. Их время свободно и наполнено ими же по своему усмотрению. Система образования их таланты практически не использует. В случае же попыток приватизировать личное время и способности такого учителя и оказания на него определенного давления человек может оказаться за пределами системы.

Второй сценарий предполагает полное подчинение системе сложившихся отношений в рамках образования. В результате время учителя нагружено сверх всякой меры бесконечными конкурсами, мероприятиями, курсами, семинарами, совещаниями, проверками, экспертизами, объединениями, фестивалями, олимпиадами, конференциями... Пытаясь успеть реализовать все ожидания системы, учитель растет профессионально, умеет с годами все больше и больше, достижения его учеников и его собственные накапливаются, иногда становясь самоцелью. Такой сценарий поведения поощряется администрацией, адекватность оплаты при-

сутствует в разной степени. Родительская общественность при этом довольна, принимает эти временные перегрузки учителя как должное и требует полного распоряжения временем учителя и школы. Соответственно, могут быть звонки в любое время суток, визиты без договоренности в школу по личным вопросам и т.п.

Учитель, действующий в рамках этого сценария, рискует своим семейным благополучием. Постоянно развиваясь как профессионал, такой педагог, тем не менее, может оказаться в ситуации профессиональной деформации, эмоционального «выгорания». Подвергаясь подобным деструкциям, он теряет здоровье, но остается в системе, неизбежно снижая качество образования. Такой учитель часто превозносит свой опыт, боится инноваций, которые его опыт обесценивают или хотя бы подвергают сомнению, поскольку снижают цену усилий, потраченных на его достижение. Измученный, не привыкший и не умеющий отдыхать, учитель крутится как белка в колесе, он вынужден постоянно осваивать что-то новое, например, информационные технологии или ФГОС нового поколения. Он постоянно терзается сомнениями по поводу своего соответствия новым требованиям, может считать, что все, что он делал до сих пор, никому не нужно, отжило, устарело, а значит сам он больше не нужен ни системе, ни своим ученикам, ни их родителям. Как личность он безлик, говорить может только о школе, круг его общения только среди коллег...

Описание этих двух сценариев не отражает всей полноты картины, она, безусловно, более разнопланова. Однако, сценарии эти массовы, характеризуют сложившуюся систему отношений в образовании, помогают увидеть значимую проблему развития школы как социального института:

- все учителя уйдут, желая сохранить себя как личность;

- все учителя «вымрут», раздавленные непомерными требованиями;

- кто придет на смену ушедшим и «вымершим»?

Подобные высказывания могут казаться слишком пафосными и далекими от реальности. Но существует заявленная и обсуждаемая на многих уровнях власти проблема привлечения в школу молодых учителей. Не является ли неизбежность проигрывания этих двух сценариев ос-

новной причиной нежелания молодых работать в школе?

Совершенно очевидно, что существующие нормативные основы системы образования игнорируют проблему кризиса темпоральных практик и не определяют подобные свойства как значимые в рамках сложившихся отношений. Именно поэтому важно изучать факторы темпорального давления на учителя различных элементов сложившейся системы отношений в образовательной сфере.

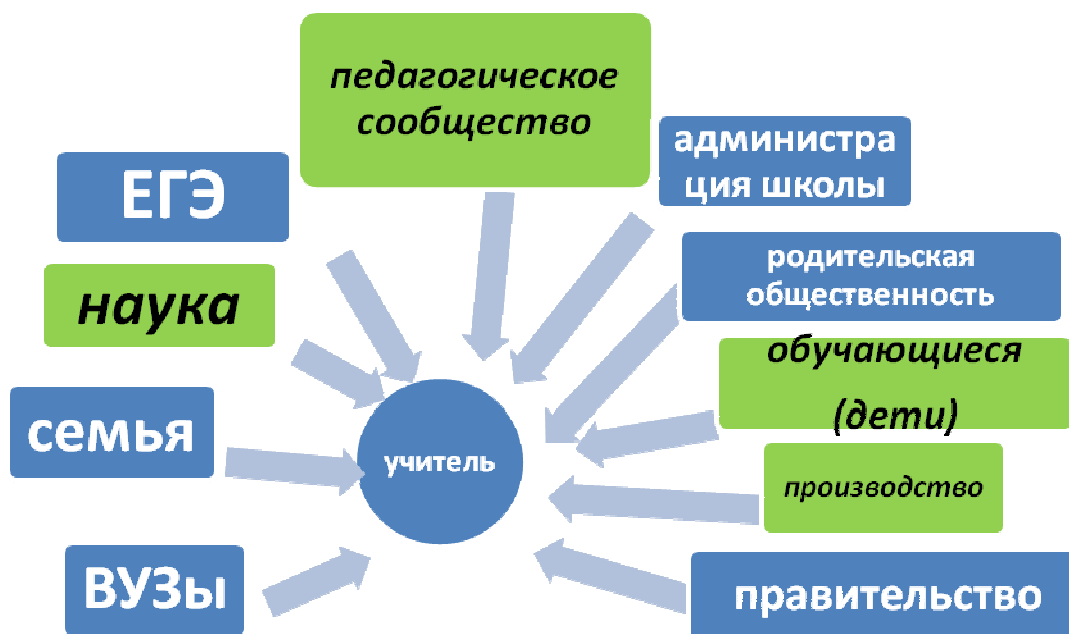


Рис. 1. Субъекты темпорального давления на педагога

На рисунке 1. можно увидеть противоречивое влияние различных социальных сил на учителя. Курсивом в схеме выделены субъекты, демонстрирующие преимущественно опережающие стратегии и требующие от педагогов «догонять» их уровень запросов к качеству и условиям обучения. Обычным шрифтом показаны факторы, тормозящие развитие системы, заставляющие придерживаться сложив-

шихся, привычных стереотипных практик без учета изменившихся вызовов времени. При этом в выигрыше может оказаться учитель, демонстрирующий запаздывающие стратегии в распоряжении временем, «тормозящий» в силу сложившихся стереотипов, так как находится среди тех, кому он понятен. Учитель, который постоянно «бежит» вперед, может оказаться в ситуации изоляции, где его никто не ждет,

где он никому не нужен. Такого учителя, пытающегося соответствовать формально обозначенным положениям реформ, старающегося быть своевременным в соответствии с только что предъявленными новыми требованиями, не понимают, не принимают не только коллеги, но и вышестоящие чиновники, администрация.

Путь от появления новых требований в ходе реформ до их реального воплощения может занимать до 15–20 лет. К моменту созревания профессионального сообщества до понимания инноваций их ждет уже новая реформа, напрочь обесценивающая реформу предыдущую. Примеров тому множество. Во-первых, появление первого закона об образовании, первого образовательного стандарта не вызвало сиюминутного движения по написанию рабочих программ педагогами по предмету. Более того – споры о необходимости, структуре, содержании рабочих программ не утихают и по сей день – учителя не понимают, почему они должны быть авторами того курса, который ведут, если есть готовый УМК. А объяснить некому – чиновники от образования сами не всегда понимают требования закона. Во-вторых, сегодня ФГОС изучают на курсах, сдают администрации удостоверения о подготовке и продолжают вести уроки по-прежнему. Приходящие в школу эксперты тоже далеко не всегда видят подмену понятий и стратегий, поскольку являются носителями тех же стереотипов, того же опыта, что и работающие в классе педагоги. Требования разработчиков до сих пор многими не поняты и не приняты, но формально считается, что процесс перехода на ФГОС идет успешно.

Те педагоги, которые самостоятельны в своем профессиональном развитии, рефлексируют состояние системы, понимают свою роль в образовании, мыслят о потреб-

ностях общества и формулируют свои подходы, свои педагогические системы, создают свои авторские программы, технологии, могут быть названы носителями опережающей стратегии. Они предсказывают реформы, угадывают основные векторы перемен задолго до их появления, о чем беседуют в кулуарах, на форумах. В то же время такой учитель не всегда понятен, его часто тянут назад реалии сегодняшнего дня, его мысли никто не транслирует, никто не спрашивает его мнения. Такой педагог развивается как личность и профессионал, но, будучи невостребованным системой либо уходит из нее, либо нивелируется под массовые образцы. Получается, что проблема лежит гораздо глубже, нежели просто неспособность педагога организовать свое собственное время.

Существует целый ряд исследований, посвященных содержательной интерпретации учителями происходящих реформ. Хотя таких проектов требуется гораздо больше. В то же время необходим глубокий анализ темпоральных характеристик, свойств системы отношений в образовании, поскольку таким образом мы охватим не только мнения педагогов по поводу происходящего, но и сможем увидеть повседневные практики учителей и найти ответ на следующие вопросы:

– каковы стратегии управления временем, способные снять системные противоречия в образовании, способствовать, а не препятствовать развитию образования как социального института;

– стоит ли определить темпоральные требования к объему работы учителя, выделяя каждый раз важность выполнения того или иного вида работ;

– насколько темпоральное давление системы отношений влияет на социальное и профессиональное самочувствие учителя?

### Библиографический список

1. Веселкова, Н.В. Существует ли социология времени? / Н.В. Веселкова // Русский Социологический Форум. - 2000. № 1-2 (4). Электронный ресурс: <http://www.sociology.ru/forum/veselkova-an.html>
2. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. - М. : Канон, 1995.
3. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. - М. : ГУ-ВШЭ, 2000.
4. Рубина, Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л.Я. Рубина // Социологические исследования. - 1996. № 6. С. 63-75.
5. Согомонов, А.Ю. Культурная асинхронность или «вывихнутое время» (постановка проблемы «мультиморальности» современного общества) / А.Ю. Согомонов. Россия реформирующаяся: Ежегодник / Отв. ред. Л.М. Дробижева. - М. : Институт социологии РАН, 2004. С. 262-272.
6. Сорокин, П.А. Социальное время: опыт методологического и функционального анализа / П.А. Сорокин, Р.К. Мертон // СОЦИС. 2004. № 6. С. 112-119.
7. Шмерлина, И.А. Заметки об российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» / И.А. Шмерлина // Социальная реальность. - 2007. № 1-2.
8. Эриксен, Т.Х. Тирания момента. Время в эпоху информации / Т.Х. Эриксен. - М. : Весь мир, 2003.

Статью рекомендует доктор соц. наук, доцент Прямикова Е.В.