

Д. Рогозин, И. Солодова, А. Турчик

Типичное и особенное в жизни школьного учителя информатики

Нередко научная работа подается в качестве объективированного, независимого и потому истинного знания, в производстве которого участвуют некие бестелесные субъекты, обладающие навыками и умениями проникать в суть наблюдаемых явлений. Фактически же за подобным безыскусным способом конструирования фактов и событий стоят все те же люди, погруженные в череду социальных взаимодействий. Мы – не исключение.

Посещение школ, разговоры с учителями информатики и ребятами, наблюдение за ходом урока позволили выстроить перспективу, укорененную в обыденном мире учителя. Хотя основные ее элементы сформулированы при нашем непосредственном участии и в этом смысле представляют собой совместный социальный конструкт, мы надеемся, что нам удалось сохранить специфику изучаемой реальности – “жизненного мира” школьного учителя информатики.

Объект и метод исследования

Не претендуя на роль экспертов в сфере образования, попытаемся посмотреть, что входит в эту область, что можно в нее включить, не выходя за пределы здравого смысла и повседневного наблюдения за социальной жизнью. Вслед за А. Кларке¹ можно построить неструктурированную карту, отражающую элементы нынешних преобразований в интернет-образовании. С привнесением новых и новых элементов создается предшествующая разговору “куча мусора”, в которой, как и в самом разговоре, можно найти все что угодно. Рассматривая

¹ Подробнее см.: [Рогозин. 2007. С. 40].

непосредственных участников ситуации, ее структурные элементы, отдельные события и факты, мы эксплицируем предшествующие исследованию представления о конструируемой реальности (рис. 1).

Каждый из выделенных элементов может стать основанием для исследовательской перспективы, задающей и определяющей некоторую совокупность программных вопросов. На этом этапе нет смысла искать общие категории, систематизировать собственное предзнание или горевать по поводу отсутствия некоторых универсальных кодов. Наша задача заключается не в объяснении социальной реальности, не в конструировании схемы или придании ей некоторых надындивидуальных черт объективного описания, а в разметке существующих дискурсов, проблематизации здравого смысла, лежащего в основе социальных действий тех или иных участников процесса преподавания информатики в школах. Причем мы не ограничиваемся процессом передачи знания, не обращаемся к модели коммуникации, в которой выделяется отправитель, содержание и адресат сообщения. Фокус нашего внимания предельно широк, единственное его ограничение – это рамка, которую образует наше собственное понимание ситуации.

Итак, с чего мы начали решать столь нетипичную для социолога задачу?

Первым делом было решено отправиться в школы, на уроки информатики. Наугад открыв атлас, мы попали в тихий район на юго-западе Москвы. Атлас назывался “большим” – видимо, потому, что в нем не только отмечены номера домов, но и выделены школы. На участке, не превышающем полутора квадратных километров, мы обнаружили четыре школы, в которые и решено было пойти. Уже на месте увидели, что выбор оказался довольно интересным. Две самые обычные общеобразовательные школы, типовые строения начала 1950-х, приветствующие школьников барельефами четырех столпов русской словесности: Пушкина, Толстого, Горького и Маяковского. Школа с углубленным изучением английского языка и лицей, размещенный в современном здании из стекла и бетона.



Рис. 1. Неупорядоченная ситуационная карта, отражающая работу учителя информатики в средней школе

Сразу решив не играть в шпионов, мы подготовили сопроводительные письма директорам школ – их имена мы заблаговременно узнали в Интернете. Письма за подписью директора Фонда “Общественное мнение” по исследованиям Е.С. Петренко напечатали на бланках ФОМа. Лишь в одной общеобразовательной школе директор отказался с нами разговаривать, сославшись на занятость, бессмысленность встречи и мигрень². В остальных школах нас охотно допустили к учителям информатики, другим педагогам и детям. Директора с гордостью рассказывали о своих школах: кто сразу вел в школьный музей, кто – в пионерскую комнату, а кто и в компьютерные классы, внешне не уступающие вузовским.

Первое погружение в школьную жизнь мы решили провести посредством серии обычных разговоров с учителями и школьниками, без какого-либо структурирования вопросов и тем. Лишь общие представления, личные воспоминания о детстве да здравый смысл помогли не потеряться в новом мире, открываемом в этом общении. Особое внимание уделялось фиксации и сохранению любого речевого материала. Цифровые диктофоны позволяют проводить запись без каких-либо временных ограничений, поэтому мы включали диктофон, когда входили в школу, и выключали, лишь когда закрывали за собой входную дверь. Небольшой, похожий на mp3-плеер аппарат не вызывал ни внимания, ни интереса со стороны наших собеседников. Этическое же беспокойство в связи с несанкционированной записью разговоров мы в себе подавили, взяв негласное обязательство сохранить полную анонимность нашей интервенции в школьную жизнь. Поэтому мы не только не объявляем номеров школ и их точное месторасположение, но и изменили инициалы педагогов. Возможно, эта секретность лишена смысла, ведь ничего тайного в наших наблюдениях нет. Изначально разговор строился с незнакомыми людьми, и каждый его участник, как правило, неплохо контролировал собственную речь. Взрослый социализированный человек, тем более учитель, практически всегда понимает, когда, что и кому следует (и не следует) говорить. Однако, обеспечивая конфиденциальность, мы уходим от ненужной концентрации на реальных людях, которые, увидев этот текст, возможно, захотели бы поправить некоторые свои высказывания, сформулировать мысль иначе, по-другому расставить акценты.

Мы не придерживались никакого плана, перескакивали с предмета на предмет, шутили и смеялись шуткам, задавали вопросы невпопад и развернуто отвечали на обращенные к нам вопросы. В общем, вели себя так, как не должен вести себя интервьюер. Все это делалось для того, чтобы осуществить логическую реконструкцию некоторой перспективы или версии произошедших событий, наиболее близкой взглядам школьного учителя. Задача заключается в том, чтобы подтолкнуть собеседника “как если бы” выйти за пределы коммуникации, происходящей здесь-и-сейчас, посредством включения элементов

² Вскоре мы через десятки руки узнали, что школа, в которой получили отказ, имеет негативный имидж в округе. Неукомплектovanность классов, мелкое хулиганство среди школьников, низкие показатели успеваемости и низкий же процент поступающих в вузы превратили ее в публичном дворовом дискурсе в школу-изгоя, школу-страшилку для непослушных детей: “Будешь плохо учиться, отдам тебя туда – тогда посмотришь, что значит не слушаться маму и папу”.



прошлого опыта: воспоминаний, скрытых и явных цитат, шуток, анекдотов, личных историй. Итак, к делу.

Педагогика без педагогов

Все учителя информатики, с которыми нам удалось поговорить, не оканчивали педагогических вузов.

ЛС, 54 года³: *“Я по образованию математик, специальность – прикладная математика, без педобразования... Как я в школе оказалась? Во-первых, я эту школу заканчивала...”* (учитель информатики).

НС, 42 года: *“Я училась когда-то давно в этой школе. У меня нет образования педагогического. Я по образованию инженер-системщик. Закончила МГУ, пришла в школу воспитателем по учебной работе, но потом ребята выиграли компьютерный класс, а учителей не хватало”* (учитель информатики).

МЮ, 53 года: *“Я инженер-металлург. А в школу зачем пошел? Ну, это перестройка. Пришел учителем английского языка...”* (учитель информатики).

ЕМ, 49 лет: *“Я по образованию математик-прикладник, работала программистом. Меня в школу просто заставили пойти, потому как нужно было отдать сына в маткласс”* (учитель информатики).

АИ, 57 лет: *“Я преподавала в Бауманке. Двое детей, которые пошли в школу, – вот и пошла, чтобы быть поближе”* (учитель информатики).

МА, 55 лет: *“Долгое время преподавал в школах, а потом ушел в бизнес; вернулся в педагогику недавно”* (завуч по информатике, выполняет и административные функции).

Инженеры, технари, выпускники математических факультетов – они пришли в школу в начале 90-х на волне коллапса многочисленных НИИ, конструкторских бюро, общего сокращения рабочих мест – явного или неявного, посредством многомесячной задержки заработной платы.

“Лучше на судьбы <учителей информатики> не смотреть... Там ад просто” (МА).

На фоне абсолютной бесперспективности на привычных рабочих местах школа выглядела более чем привлекательно: стабильная зарплата, поначалу малознакомая, но интересная работа с детьми, автономность и самостоятельность, которую давал загадочный статус эксперта по компьютерным технологиям.

“Сначала мы работали еще на «Электронике». Полчаса пишешь команды, а потом выставляешь на окно, чтобы остыла, – улыбается ностальгическим воспоминаниям наша собеседница. – Но было жутко интересно, ребята прямо вырывали компьютер из рук, старались писать программы, это было ново и модно. У нас ведь тогда и программистов было вон сколько. У меня сын заканчивал матфак МГУ, так там уже на третьем курсе были кругом объявления расклеены: приглашения, приглашения... и все за рубеж...” (АИ).

программы, это было ново и модно. У нас ведь тогда и программистов было вон сколько. У меня сын заканчивал матфак МГУ, так там уже на третьем курсе были кругом объявления расклеены: приглашения, приглашения... и все за рубеж...” (АИ).

³ Далее, исключительно для различения реплик разных учителей, мы будем указывать их вымышленные инициалы и не совсем точный возраст.

Инженеры, технари, выпускники математических факультетов – они пришли в школу в начале 90-х на волне коллапса многочисленных НИИ, конструкторских бюро, общего сокращения рабочих мест – явного или неявного, посредством задержки зарплаты

Кроме того, у кого-то собственные дети были школьниками – хотелось уделить им больше внимания, пристроить в хорошую школу, сделать что-то для их будущего.

“Я вообще училась когда-то давно в этой школе... А потом, у меня двое детишек. Когда я собралась вести вторую в школу, обо мне вспомнили – не было завуча по воспитательной работе. И вот я пришла, сказала, что мне бы вот Машку... а мне в ответ: приведишь только в том случае, если ты пойдешь работать... Я по образованию инженер-системщик, а наши дети выиграли на ярмарке идей вот этот кабинет [компьютерный класс]” (НС).

Так родительские чувства мотивировали перемену профессии, а воспитание из семейной проблемы стало профессиональной.

“ДР: Скажите, а это плохо или хорошо, что у Вас не было педагогического образования?”

АИ: Вы ходите по школам – у кого оно есть? Практически все учителя информатики пришли откуда-то со стороны. А плохо или хорошо... по-моему, это нормально, просто нормально”.

С одной стороны, ситуация с отсутствием педагогического образования объяснима, поскольку информатика как школьный предмет введена в учебный план в 1985 году, а значит, до того в педагогических вузах этой специализации не было. Следовательно, дипломированные специалисты только начинают появляться в школе. С другой – это обстоятельство позволяет по-иному взглянуть на школу и педагогику как таковую. Учитель математики со стажем подытожил текущее положение дел.

“Они все – неспециалисты с точки зрения педагогики, и они все, что называется, самородки со всеми вытекающими последствиями. То бишь люди до всего доходят, так сказать, собственными ногами, с изобретением банальных велосипедов и с нарушением канонов методики. Самоделкины. Потому что они нарушают программу... рассказывают так, как хочется, но не так, как принято, используют свои методы” (МА).

Интересно, что он, будучи сам преподавателем информатики, говорил о своих коллегах в третьем лице, с одной стороны, объективируя ситуацию, с другой – исключая их из когорты типичных учителей.

Как соотносится подобная профессиональная идентичность с реальным реформированием школьного образования? Увидим ли мы реализацию новых идей в педагогике, которую многие считают неповоротливой и бессмысленной дисциплиной? Помогает ли изначально новаторский дух учителей информатики реформированию школьного образования?

Чужой среди своих

Мы поднимались по лестнице с директором школы. Перед нами, возвращаясь с физкультуры, шел мальчуган лет десяти; он чуть наклонил лыжи в нашу сторону. “Ты что, не понимаешь, что лыжи следует носить вертикально?! – грозно

На фоне бесперспективности на привычных рабочих местах школа выглядела привлекательно: стабильная зарплата, поначалу малознакомая, но интересная работа с детьми, автономность, которую давал статус эксперта по компьютерным технологиям

воскликнул ему вслед директор. – Чтобы я этого больше не видел!” Мальчонка испуганно оглянулся, подхватил лыжи и торопливо ретировался. Это был наш первый визит в школу. Сразу же нахлынули детские воспоминания. То, что принято называть воспитанием, зачастую выражается в окриках и угрозах, совершенно естественных для взрослого мира, как и обращение к ребенку на “ты”. Строгость и дисциплина как основа воспитания – укоренившееся верование, передающееся у нас из поколения в поколение. Необычно другое. Уже потом, многократно встречаясь с учителями информатики этой и других школ, мы ни разу не слышали от них ни одной угрожающей нотки в адрес детей. Вот уж поистине, трудно отыскать более чужеродный элемент в когорте педагогов.

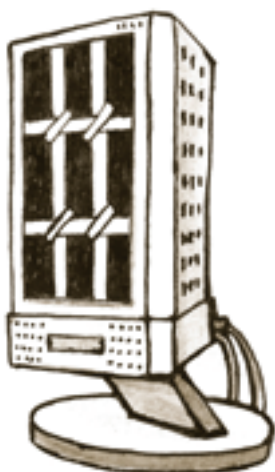
Когда мы разговаривали с преподавателями после уроков, в классе всегда была пара-тройка ребят, которые играли в компьютерные игры. Реакция учителей – добродушная улыбка: “А что, играть ведь тоже надо. Ничего в этом страшного нет” (НС). Более того, дети подходили и доверительно рассказывали о скаченных рефератах, которые практически в первозданном виде будут приняты в качестве отчетных работ на уроках литературы, химии, биологии, географии.

“А что? Они иной раз такой интересный текст отыщут, что и мне с техническим образованием очень любопытно почитать. Молодцы!” (МЮ).

“ДР: Как насчет плагиата? Разве не ругаются учителя?”

АИ: Да что Вы, это в вузе, может быть, плагиат, а в школе... нет ничего такого в школе. Пусть лучше ребенок найдет хороший текст, может, чему и научится, чем самому ломать голову над порой бессмысленными заданиями”.

Я (ДР) невольно вспомнил эпизод из своего школьного детства. Мой закадычный дружок целый год учился в другом городе и, когда вернулся в наш класс, повел себя как-то странно: на уроках литературы вдруг взялся сам писать сочинения. Тогда казалось, что они начинались весьма забавно, вроде того что “сйжу я за столом, передо мной «Вечера на хуторе...», за окном темно, лишь слабый отблеск в окне от моей настольной лампы...” И далее в этом же духе – размышления о себе, о собственных фантазиях, мечтах, связанных с прочитанными произведениями. Тогда сочинения – по крайней мере, у нас в школе – писались в соответствии со строгим, но негласным правилом. Надо было пойти в библиотеку (Интернета ведь и в помине не было) и списать из какой-нибудь книжки по литературной критике пяток листов. В конце сочинения в обязательном порядке приписать: “я считаю”, “я думаю” или “по моему мнению”. Затем следовал какой-то пассаж от себя или опять же списанный из книжки, но “подредактированный” – менее официальный. Вот и все. Это гарантировало положительную оценку. Когда мой товарищ показал мне сочинение, я только посмеялся над ним: “ну-ну, посмотрим”. Через пару дней результат: у меня – 4/5 (“четыре” – за грамотность, “пять” – за содержание), у него – 4/3. Через какое-то время опять сочинение: у меня – 5/5, у него – 3/3. Опять... На четвертый раз он сломался и попросил меня объяснить технологию – и тогда нам выставили уже одинаковые оценки: 4/5. Похоже, ситуация не сильно изменилась и теперь. Клишированность и стандартизация письма до сих пор милы сердцу учителя, иначе как была бы возможна повсеместная



практика многократной сдачи одной и той же работы, кочующей по просторам Интернета?

Учитель информатики смотрит на школьную жизнь иначе, ставит под сомнение святая святых еще советской педагогики: незыблемость и авторитет знаний самого учителя. Он видит свою задачу не в том, чтобы играть в правильность и логичность, создавать пусть и безупречно систематизированные, но безжизненные из-за своих основополагающих посылок описания, а в том, чтобы искать пути решения, пусть даже нарушающие общепринятые нормы.

“Информатика нарушает табу на другие предметы как нечто застывшее, не требующее ничего, кроме повторения, монотонного заучивания” (МА).

В результате поиск и копирование рефератов, оставаясь нелегитимным действием, вполне допускается учителем информатики, а зачастую – если поиск проведен эффективно (за минимальное время найден релевантный текст) – даже поощряется.

Повседневные трансформации школьной программы

Распрашивая об особенностях школьной программы по информатике, мы узнали, что сейчас она подразделяется на три типа: обычная, так называемая расширенная и углубленная. Основные различия заключаются в количестве часов в неделю и объеме предлагаемого к освоению материала. Показатели качества обучения слишком размыты и практически неуловимы в сетях бюрократической отчетности.

Обычная программа – это час в неделю и никаких вольностей и собственных нововведений. Такая программа, по мнению наших собеседников, ставит информатику на низшую ступеньку среди школьных предметов.

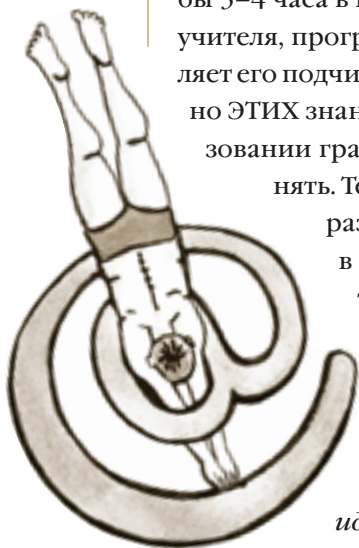
“Если хочешь угробить предмет – поставь один час в неделю” (НС).

“Час в неделю – это, конечно, мало. Если говорить, что сейчас внедряется ЕГЭ, а ЕГЭ там с такими вопросами, для которых мало владеть материалом, – там, извините, надо, как вот готовят... извините за выражение, натаскивать” (ЛС).

Любопытно, что именно время, отведенное на освоение информационных технологий, считается ключевым фактором внедрения интернет-технологий в школе, наряду с доступностью Интернета, тренингом учителей и их лидерскими и харизматическими качествами [Franklin. 2007]. Поэтому очевидно, что ни о какой перспективе развития интернет-образования в школах, практикующих обычную программу, не может быть и речи.

Расширенная программа позволяет увеличить количество учебных часов, а значит, и объем предлагаемых знаний. Углубленная – выводит информатику в область приоритетных предметов школы, приравнивая ее к базовым дисциплинам школьной программы: русскому языку, алгебре, геометрии, физике или химии. Администрация школы вправе самостоятельно выбирать приоритетные дисциплины, но вероятность того, что таковой окажется информатика, чрезвычайно мала. По крайней мере, во всех школах мы наблюдали обратную ситуацию.

Учитель информатики видит свою задачу не в том, чтобы играть в правильность и логичность, а в том, чтобы искать пути решения, пусть даже нарушающие общепринятые нормы



“У одного восьмого класса полтора часа информатики, а у другого – только 45 минут. Связано это с тем, что у того класса не хватает часов на что-то, – вот и забрали. Вообще по программе положено два часа в неделю. Так что вот они урезали. Это очень просто” (ЛС).

Однако дело не только в нехватке часов. Если каждому предмету уделять хотя бы 3–4 часа в неделю, то и суток будет мало на учебный день. С точки зрения учителя, программа не всегда позволяет развиваться ученику, а лишь заставляет его подчиняться требованиям кого-то, кто уверен в необходимости именно ЭТИХ знаний: “Мы разрешаем государству определять недостатки в образовании граждан и учреждать специальные организации, чтобы их устранять. Тем самым мы позволяем государству решать за других, какое образование им необходимо, а какое нет”, – отмечал И. Иллич, еще в 1970-х годах поставив под сомнение вообще всю систему централизованного образования [Иллич. 2006]. С правилами игры *quod dant*⁴, как это ни странно, первыми соглашаются не учителя, а ученики.

“Мальчики вот у нас есть, умные мальчики, говорят: «Нам это не надо». Excel что ли там мы начали изучать – они говорят: «Надоело нам это, нам это не надо». Я говорю: «Так, идешь к директору и говоришь: вот мне учитель преподает четко по программе, а мне это НЕ НАДО, и пусть родители твои еще придут заодно. Пойдешь?» – «Нет, не пойду». Это четко просто. Они когда в гимназию приходят, принимают условия. Согласен – учишь, не согласен – школ полно... Я говорю: я понимаю, что тебе это не надо, но я не могу этого не дать. Дети вот в восьмом классе. Я не могу этого не дать – это входит в базовый курс. Я обязана это дать на том или ином уровне. У меня есть программа” (ЛС).

Ученик находится в подчиненной позиции, обусловленной как системой оценок, так и сводом нравственных норм, задающих ролевые установки воспитуемого, поэтому ему гораздо удобнее послушаться, принять покорный вид, в лучшем случае пробурчав что-нибудь себе под нос, нежели идти на открытый конфликт. Тем более потеря интереса, легитимируемая ненужностью предлагаемого знания, может замещаться иными формами активности. Так возникает игровая ситуация уловок и фабрикаций, в которой охотно участвуют школьники и с которой никак не могут совладать учителя, придерживающиеся предзаданных стандартов. Открытие во время урока окон с побочными программами, серфинг по Интернету или разговоры о посторонних предметах – это не столько демонстрация отсутствия интереса или, наоборот, неудержимый интерес к чему-то более важному, сколько слом фабрикаций фрейма заинтересованного в предмете ученика. Игра в урок подвержена аналогичным любой другой игре сдвигам: остановкам и паузам, временному возвращению к базовому фрейму обыденного взаимодействия. Естественную границу такой игры определяют звонки на урок, которые И. Гофман называет скобками, определяющими действующий фрейм урока. Поскольку “игровые действия не имеют смысла сами по себе, они всегда существуют в противоположении определенной, реально дей-

⁴ Quod dant (лат.) – бери, что дают.

ствующей системе значений” [Гофман. 2004. С. 101], участники игры вынуждены поддерживать и элементы базового фрейма. Они не могут позволить себе транспонировать игру обратно в реальность, иначе последующие действия переопределят ситуацию таким образом, что продолжение игры потеряет всякий смысл или будет попросту опасным. Легко себе представить вышедшего из себя учителя, привод в кабинет директора, распекаание родителей на родительском собрании и т. д.

В аналогичную ситуацию вынужденных фабрикаций и подстановок попадают и учителя, реализуя свой собственный интерес, компетентность и приобретенные ранее навыки в воспроизводстве двойных стандартов преподавания: один – для отчетности, второй – для жизни.

“В седьмых и одиннадцатых классах – одно и то же. Вот седьмые классы у меня сегодня были. Они не знают, что делать, потому что у них на целую четверть компьютерные презентации, вся третья четверть, представляете? Вот... Следующая тема, на УРОК – переходы между слайдами с помощью кнопок и гиперссылок. Что там рассказывать? Вот что рассказывать? Значит, следующий – применение эффектов анимации, тоже это дело 15 секунд... Я им рассказала. Дальше что делать? Ну, сделали свой слайд, сделали, они очень быстро делают. Ну хорошо, ну в седьмом они первый раз это прошли – а что мне с одиннадцатыми делать? То же самое?” (НС).

Выразив недовольство программой и переспросив еще раз о конфиденциальности разговора, учитель поведала, что *“тихонько установила Photoshop”* и по возможности учит детей (и заодно учится сама), как пользоваться *“такой полезной для повседневной жизни”* программой. Наш другой собеседник был более осторожен и вовсе уклонился от вопросов о собственных интересах и увлечениях в области информатики.

“В принципе да, есть интересы... ну, вообще-то я далеко от учебников не отхожу... мне не так много и до пенсии осталось” (МЮ).

Учителями должны бы быть недовольны уже районные инстанции от образования, реализующие властные функции. Но и здесь происходит подмена, легитимированная распухающей по объему отчетностью. Работа с документами, оценка предлагаемых знаний посредством отметок и рассмотрение работы учителя через их призму позволяет отстраниться от реальных трансформаций программы. Так возникает череда театральных постановок, подчиняющихся общему замыслу подавления и сокрытия реальных взаимодействий, подмены повседневной коммуникативной ситуации на суррогаты бумажной отчетности. Так конституируется и поддерживается амбивалентный статус учителя: “Социальная функция учителя ясна и определена, чего нельзя сказать о его положении в обществе и социальном характере. Он «воспитывает нацию», но зависит от любого чиновника из РОНО. В этосе сегодняшнего российского учительства парадоксальным образом сочетаются психологическая зрелость наставника с социальной инфантильностью, а миссионерские амбиции – с чувством

Выразив недовольство программой и переспросив еще раз о конфиденциальности разговора, учитель поведала, что “тихонько установила Photoshop” и по возможности учит детей (и заодно учится сама) пользоваться “такой полезной для повседневной жизни” программой

неполноценности и униженности. Социальная значимость педагога признается в обществе бесспорной, однако профессия – непрестижной. Он носит высокое звание Учитель, а в обыденной жизни его (в большинстве случаев – ее) зовут училкой” [Шмерлина. 2007. С. 5].

Возможно, повседневные фабрикация школьной программы скрывают в себе основную социализирующую функцию школы – трансляцию способов и навыков уклонения от неприемлемых по тем или иным причинам распоряжений, сохранение своего “я” в, казалось бы, абсолютно жесткой и не терпящей возражений коммуникативной среде. Так воспроизводится рациональность на первый взгляд “расщепленного” и неконсистентного поведения. Не надо искать экспертов в области образования, чтобы увидеть всеобщее понимание и одновременную неудовлетворенность текущей ситуацией с интернет-образованием и всеобщее же социальное поведение по поддержанию этой ситуации. Театральность такого положения вещей может вызвать бурю оваций на сцене – и такую же бурю негодования на кухне или в курилке.

Потерянная инициатива

В ситуации театральной постановки инициатива возможна только в виде уклонения от предписанной роли, которое, естественно, отнюдь не поощряется людьми, претендующими на режиссерские позиции. Следовательно, и презентация таких отклонений должна либо блокироваться, либо принимать форму анекдота. Иначе рассказчик рискует потерять не только лицо (по Гофману), но и служебную позицию. Не случайны оговорки о пенсии, когда речь заходит о личных интересах, как в уже приводившейся реплике: *“В принципе да, есть интересы... ну, вообще-то я далеко от учебников не отхожу... мне не так много и до пенсии осталось”* (МЮ).

Вполне понятная и объяснимая ситуация. Интересно другое. Формально нестатусная, неопределенная ситуация 1990-х вспоминается всеми учителями с сильной ностальгией. Традиционно именно первый год педагогической карьеры ассоциируется с изоляционизмом, отсутствием инициативы и психологической подавленностью учителей, что связывается с психологическим шоком, вызванным новой профессиональной деятельностью [Herrington, et al. 2006. P. 120]. Ситуация с учителями информатики – по крайней мере та, которая конструируется в их воспоминаниях⁵, – обратная. Тогда они принимали самостоятельные решения, искали оптимальные способы общения с учениками, сами конструировали свою педагогическую идентичность.

Формально нестатусная, неопределенная ситуация 1990-х вспоминается учителями информатики с ностальгией. Тогда они принимали самостоятельные решения, искали оптимальные способы общения с учениками, сами конструировали свою педагогическую идентичность

ДР: *А что у вас еще интересного было в школе?*

АИ: *Что интересного? Был такой Сорос... [улыбается] Тогда было много конференций, инновационных программ, мы постоянно встречались,*

⁵ Поскольку “повторное проигрывание в виде пересказа подробно знакомит с личным опытом говорящего, а не просто сообщает о событии” [Гофман. 2004. С. 614], наивно приписывать воспоминаниям статус некоторых “объективных картинок” из прошлого.

всем что-то хотелось сделать. Вот и я участвовала в инновационном курсе по экологии, разработанном на компьютерных технологиях. Там простенькие программки по выращиванию семян, какие-то небольшие базы данных. Идея была в том, чтобы поместить ребенка в почти реальную жизнь, сделать из него хотя бы на время экспериментатора. Был и учебник, и методические разработки, но что-то не понравилось в Министерстве образования – и эту программу закрыли... Еще была у нас программа по составлению химических соединений. Скажем, оксид железа. От ребенка требовалось выбрать из таблицы Менделеева феррум, кислород, указать валентность... а потом машина прямо голосом оценивала результат. Так ребята, даже если «двойку» получали, не уходили, просили еще раз попробовать, и, пока не получалось, кто-то так и просиживал у компьютера. Зато потом любые соединения составляли, даже не задумываясь. Еще что-то было, разве все вспомнишь...”

Теперь появились статус, педагогическое признание, и ситуация реального общения с ребятами постепенно стала вытесняться “работой с документами”. Загадочные, почти мифические чиновники от образования все время требуют новых отчетов, как будто испытывая жуткий страх от возможного снижения интенсивности документооборота.

“ДР: Вы все рассказываете скорее о 90-х годах – а сейчас есть что-нибудь интересное, какие-то новые проекты?”

АИ: А что сейчас? Что начальство скажет, то и делаем. Пишу бесконечные отчеты, показатели успеваемости – так все каникулы на составление бумаг и уходит; да и сейчас вот заполняю очередной формуляр. Нет ничего интересного в школе, а тем более на уроке информатики. Нечем здесь интересоваться.<...> Тысячи, тысячи бумажек нужно собрать и подписать, и ведь на каждую двойку бумажка нужна, и за каждый урок нужно отчитаться тройне” (ЛС).

О важнейших составляющих профессиональной активности столь творческой профессии, как школьный учитель, ни разу не упоминают наши собеседники. Мы не слышали ничего, что свидетельствовало бы об их экспертности в области информационных технологий, деятельном участии в моделировании учебного процесса, об обсуждении разных ролей преподавания, перспектив развития интерактивного обучения, возможностей проведения открытых дискуссий, поднимающих вопросы “личностного знания”. Подготовка отчетности и правильное заполнение предлагаемых форматов – это все, что связывает учителей информатики с вышестоящими инстанциями.

Ф. Паджарес указывает на размытость и неопределенность природы обучения, работы учителя [Pajares. 1992. P. 311]. Недаром разговор об учителе всегда складывается из персональных описаний. Интуитивно родители и дети, описывая любимого учителя, говорят не о знаниях, а о его стиле поведения, манере речи, особенностях общения с детьми. Обладание знаниями, высокая квалификация, даже хорошие коммуникативные навыки не гарантируют успеха в учительской карьере, основной показатель которой, кроме признания, – реальные

Интуитивно родители и дети, описывая любимого учителя, говорят не о знаниях, а о его стиле поведения, манере речи, особенностях общения с детьми

достижения учеников. Поэтому часто, говоря о педагогике, ее квалифицируют как искусство. Тем фантастичней выглядит доминирование чиновнической логики, установок, направленных на сбор и, возможно, обработку отчетности, имеющей лишь опосредованное отношение к педагогической практике. Неудивительно, что педагоги иронично и настороженно относятся к вопросам о возможности повышения своего статуса. Обсуждать эту тему не имеет смысла, поскольку новый статус ничего не даст, кроме добавки к зарплате и дополнительных бумажных хлопот.

“Да, это так, дополнительно... Да-да-да, так и называюсь: замдиректора по информационным технологиям. Только вот не развитием сети или еще чем-то занимаемся, а отчеты писать нужно. Как раньше было, в доперестроечные времена, ну вот как он там был, Госплан, да? Значит, там нужно было уйму бумаги для плана работы предприятия. Ну, вот примерно то же самое” (МЮ).

Вот и получается ситуация, похожая на ту, которую описывал Манн, говоря об американской школьной системе образования, господствовавшей некоторое время назад: “Бесплатные средние школы извиваются в бюрократических путях, подобно Гулливеру в веревках лилипутов, их прочно связывают федеральные мандаты, законы штатов, местные законодательные акты” [Манн. 1993. С. 66]. Только ни Гулливера, ни особых веревок нет. Они как театральная бутафория, исчезают, как только люди начинают жить и говорить о жизни, начинают самостоятельно действовать, фальсифицируя и ниспровергая директивность приходящих извне указаний. А школа, собственное место в ней – это лишь сценические действия, кому-то приносящие удовольствие, кому-то – доход, а кому-то – и чувство выполненного долга.

Экономические игры

Национальный проект в сфере образования признается одним из наиболее успешных. И он не мог не привести к возникновению экономического интереса к школам со стороны коммерческих структур и субъектов, занимающихся коммерцией на свой страх и риск. Наши собеседники не включились в эту среду – и ранее, в перестроечные годы, они пошли в школу, а не в частный бизнес. Видимо, как тогда, так и теперь сработала привычка следовать устоявшимся и доступным для понимания нормам. Но хотя бы функционально находясь в центре мейнстрима реформирования школы (до сих пор с интернетизацией школы связывают самые радужные надежды на преобразование российского среднего образования), учителя информатики становятся включенными наблюдателями всевозможных экономических игр, сопутствующих реализации национального проекта. Перечислим лишь несколько сюжетов, промелькнувших в наших разговорах.

Согласно основным условиям национального проекта школам оплачивается интернет-трафик и непосредственное подключение компьютеров. Остальные инициативы (оснащение компьютерного класса, модернизация компьютеров, покупка софта, расходные материалы, различная периферия – принтеры, мультимедиа-проекторы, сканеры, ксероксы и т. д.) – а значит, и расходы – должны реализо-



ывывать сами школы⁶. Здесь возникают всевозможные казусы. Для того чтобы РОНО обеспечило подключение Интернета, требуется наличие локальной сети в школе, без которой подключение невозможно. Ресурсы для построения сети в программе не заложены; школа должна организовать ее на собственные средства, при помощи спонсоров. Видимо, отсутствие желания изымать из и без того скудного бюджета некоторую сумму привело к возникновению ситуации псевдоотчетности и псевдоподключения в одной из наших школ.

“Вот я учитель информатики. Когда я пришла, там не было Интернета. Я говорю: как же – нет? Когда я сунулась там у себя дома уже в Интернет – и там написано, что школа уже два года как подключена! Более того, IP-адреса школы оказались занятыми – 50 адресов. Ответственный за подключения школ в районе, заведующий окружным управлением образования, был в курсе сложившейся ситуации; названная причина – отсутствие локальной сети в школе и, следовательно, невозможность подключения. <...> Это же золотое дно. По идее, я вот сейчас на свой компьютер, на свой сервер подключу все близлежащие дома; мне бы только помощнее память, но это стоит копейки, и это мгновенно окупится, вот через месяц. Видимо, так там и делалось. Это же как сотовая связь – ничего не стоит. Надо за этим следить. Я не знаю, вправе он их давать или нет. Может, это от Лужкова пришло. Но я не знаю, мне ничего, никакого приказа не приходило” (НС).

Второй аспект технического обеспечения касается наличия и качества компьютеров в классах информатики. В классах в среднем около 10–12 компьютеров. Внешне они выглядят вполне современно, что не всегда соотносится с их “наполнением”.

“Вы понимаете. Когда стоят машины Pentium-4, но начинка такая, которая... Ну, скажем, процессор, CD-ROM – можно иметь могучий процессор, но такие остальные параметры в начинке, что его высокоскоростная работа ничего не даст” (ЛС).

“Ой, такие старенькие, еще «целерончики» стояли тут раньше. Если бы тут мне сеть на таком делали – ничего бы не выдержало” (НС).

Сокращение реальной производительности компьютера – лишь один из аспектов экономии. Второй связан с известной бережливостью некоторых администраций школ, когда вполне осознанно недоукомплектовываются компьютерные классы.

⁶ Решение о подобном разделении финансовых потоков было принято на федеральном уровне. И хотя чиновники всех категорий время от времени возвращаются к легитимизации акцента на интернет-образование, их выбор не вполне очевиден. Так, на интернет-конференции в Yandex Д. Медведев пытался обосновать решение правительства через отсылку к перспективе “обычного пользователя”, никак не комментируя, что она собой представляет: “Где-то год назад мы начали заниматься проектом в области образования, и у нас была дилемма – как поступить? Предложение, которое было сформулировано изначально, в рамках того финансирования, которое уже было выделено, заключалось в том, чтобы частично подключить российские школы к Интернету. А к тому времени у нас процентов пять школ в России было подключено, а на оставшуюся часть денег – на довольно такую солидную часть денег – закупить, как принято говорить, “железа”, для того чтобы поставить новое оборудование, новые компьютеры, новую технику в школы.



“А типичная ситуация – я спросила у этих ребят из Formoza, которые нам устанавливали компьютеры, они говорят: обычно привозим, и сразу один – в кабинет директора, один – секретарю, парочку оставьте в классе, а остальные даже не распечатывайте. Уберите туда-то” (НС).

Деньги из районного или городского бюджета не выделяются на обеспечение школ необходимыми программами. Фактически все программы школы достают самостоятельно – начиная от Microsoft Office и заканчивая графическими редакторами

Если в первом варианте экономической игры на первый план выходят мотивы элементарной наживы, во втором экономическая выгода получается путем снижения издержек.

Наконец, отдельный разговор следует вести о программном обеспечении школьного образования. Дело А. Поносова, всколыхнувшее общественное мнение, открыло типичную не только для школ ситуацию повсеместного умышленного или неумышленного использования нелегального программного обеспечения. Официально работать исключительно на лицензионном программном обеспечении должны не только школы, но школы входят

в особую область морали, в которой любые отклонения могут быть возведены в ранг национальной драмы. Лозунги “Дети – наше будущее!”, “Дети – это святое!” входят не только в публичный, но и в частный дискурс, а значит, здесь можно мобилизовать общественное мнение без особых медиазатрат. Далее, использование пиратских программ – преступление, использование их в стенах школы – преступление еще более тяжкое. Ведь часть ответственности перекладывается и на государство, которое позиционирует себя как верховный покровитель общего среднего образования. Этого суверена трогать в модернизируемом обществе чрезвычайно опасно. Экономические выгоды от возможных сделок не идут ни в какое сравнение с возможными рисками. Но это лишь одна, моральная сторона. Другая, обыденная, заключается в том, что на домашних компьютерах этих же детишек установлены все те же пиратские программы, купленные на одном из московских рынков, в рамках абсолютно свободного, читай – легального, обмена. Конечно, в такой ситуации здравый смысл берет верх над соображениями морали.

“Вот в учебниках по информатике, вот у того же самого Угриновича – у него все вот по поводу всех этих лицензионных программ и всего прочего. Ну, как бы, не секрет, что все работают с Word’ом и Excel’ем, а у него там Word pad, например, который вообще, это блокнот тот же самый. Я понимаю, что он там юридически как бы соблюдает как бы все и вся... А нормальный Word 600 долларов стоит... Может, как-то с кодами для школы закупать, чтобы я могла его сама ставить, я не знаю...” (НС).

Еще более занятно в этой логике то, что деньги из районного или городского бюджета не выделяются на обеспечение школ необходимыми программами. Ни районо, ни другие инстанции, ответственные за интернетизацию школ, не предоставляют ни программного обеспечения, ни дополнительных программных ресурсов. Фактически все программы школы достают самостоятельно – начиная от Microsoft Office и заканчивая графическими редакторами.

“НС: Антивирус у меня стоит, опять же, дома скаченный. Потому что Касперского на Celeron ставить – это же караул. Они тормозят страшно.

ИС: Ну, вот Вы говорите, что сами скачали, сами из дома принесли.

НС: Да, нам ничего не дают. Нам дают 100 рублей на литературу...”

Так поддерживается элементарная теневая экономика, основной вдохновитель которой, как это ни парадоксально, само государство.

Итоги

Посетив три, казалось бы, разные школы (обычная школа, лицей и школа с углубленным изучением английского языка), мы услышали от учителей информатики очень похожие истории о диктате со стороны вышестоящих организаций, необходимости совершать постоянные подмены в программе, нежелании проявлять хоть какую-то инициативу, выходящую за рамки личных интересов; нам поведали истории об отсутствии реальной помощи в компьютерном оснащении школы, разобщенности как со своими коллегами по цеху, так и с другими предметниками.

Все наши собеседники пришли в школу под давлением жизненных обстоятельств: кого-то подтолкнула необходимость устроить в школу детей, кого-то – проблемы с материальным положением, кого-то – банальная неустроенность. Никто специально в школу не рвался, никто не расценивает это как профессиональный или жизненно необходимый выбор. И хотя поначалу у наших собеседников был интерес к новому делу, им хотелось проверить границы собственной компетенции, постепенно энтузиазм сошел на нет и уступил место общепринятой бюрократической игре во взаимное исполнение бессмысленных (с точки зрения исполнителей) обязательств. В результате вырисовывается картина “жизненного мира” учителя информатики, в которой основное место занимает недовольство текущей ситуацией, связанное с постепенно наступившим отчуждением от учебного процесса, все дальше уходящего в сферу неразделяемой рациональности (рис. 2).



Рис. 2. Карта “жизненного мира” учителя информатики, сконструированная в личных беседах

В такой ситуации любые реформы образования, опирающиеся на опосредованные формы отчетности, обречены на неудачу. Фабрикация согласия играть по установленным правилам, отсутствие реальной обратной связи и подмена ее некоторыми фиктивными изображениями создают непреодолимую преграду любым нововведениям⁷.

Однако сконструированная перспектива заведомо локальна. Она определена местом и временем коммуникации в неменьшей степени, нежели сущностными моментами, задающими и определяющими работу учителя информатики, которые мы постарались эксплицировать (рис. 2). Наши разговоры и последующие усилия по написанию этого текста – не более чем очередное переключение или фабрикация, задающая новую реальность, формирующая новый фрейм. Отсюда возникает весьма продуктивный ряд исследовательских задач: сконструировать некоторую значимую для нас позиционность перспективы “ключника”, обозначить недостающие элементы схемы и наметить стратегии по их наполнению.

Важнейшим элементом смысловых конструкций, первоначально задающим интригу исследования, являлся общий фон, на котором проходят реформы в сфере образования, в частности, попытки компьютеризации и информатизации средней школы. Всплывающая в бюрократической среде риторика эффективности реформ, как правило, не выходит за рамки образных фигур речи. Тем не менее накал, с каким идет обсуждение востребованности и необходимости проведения преобразований, постоянно возникающие в медиа информационные поводы, отсылающие читателя (зрителя, слушателя) к образованию (шумиха вокруг ЕГЭ, репортажи из сельских школ, дело Поносова и т. д.), указывают на весьма значимую размерность возможной пропозиционной карты.

Второй критерий в конструируемом двумерном пространстве можно определить как включенность или исключенность учителя информатики из школьного коллектива, разделение им педагогических ценностей, норм, установок, ве-

рований, определяющих и задающих статус и мировоззрение педагога (рис. 3). Если первый критерий возник из общих представлений, предшествующих полевым работам, то второй сформировался в поле, в точном соответствии с так называемой приземленной теорией (grounded theory).

Каково наполнение оставшихся трех квадратов? Насколько различается их содержание? Переходит ли хотя бы часть выделенных в нашей коммуникации сущностных описаний на другие типы социального взаимодействия, другие перспективы? Является ли выделенная нами перспектива настолько локальной, что при малейшем изменении контекста наши собеседники готовы от нее отказаться? Или, на-

оборот, мы ухватили типичные черты, устойчиво проявляемые в конструируемой многими актерами реальности, и никакие усилия отдельных учителей не могут кардинально изменить предзаданную структуру различений?

Так мы идем дальше, разматывая клубок исследовательской практики, интерпретируя разговоры своих собеседников, пытаюсь прояснить основания смы-

⁷ Видимо, неслучайно в одной из бесед сотрудник российского отделения Всемирного банка, участвующий в проектах по образованию, назвал учителей информатики “ключниками”, сидящими в своих комнатах.

Фабрикация согласия играть по установленным правилам, отсутствие реальной обратной связи и подмена ее некоторыми фиктивными изображениями создают непреодолимую преграду любым нововведениям



Рис. 3. Позиционная карта отношения к реформам и личному участию в делах школы со стороны учителей информатики

слового конструирования нашей совместной коммуникации. “Люди действуют под влиянием того, что им (и они сами – ДР) говорят, и эти действия в свою очередь становятся неотъемлемой частью жизненного мира” [Гофман. 2004. С. 610]. Хотя “ни один участник разговора не может поручиться за то, что именно понял другой” [Гофман. 2004. С. 626], мы надеемся, что сумеем посредством “разговоров” подобраться к тому пониманию ситуации, которое объединяет наши (респондентов, исследователей и читателей этого текста) представления об этой реальности, сколь бы фантастической и неопределенной или банальной и очевидной она ни представлялась. ■

Литература

- Franklin Cb.* Factors that influence elementary teachers use of computers // Journal of Technology and Teacher Education. 2007. Vol. 15. No. 2. P. 267293.
- Herrington A., Herrington J., Kervin L., Ferry B.* The design of an online community of practice for beginning teachers // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. Vol. 6. 2006. No. 1. P. 120132.
- Pajares M.F.* Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct // Review of Educational Research. 1992. Vol. 62. No. 3. P. 307332.
- Гофман И.* Анализ фреймов: Эссе об организации повседневного опыта / Пер. с англ. Р.Е. Бумагина, Ю.А. Данилова, А.Д. Ковалева, О.А. Оберемко; Под ред. Г.С. Батыгина, Л.А. Козловой; Вступ. ст. Г.С. Батыгина. М.: Институт социологии РАН, 2004.
- Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.
- Мани Д.* Цена свободы – подотчетность // Директор школы. 1993. №2.
- Рогозин Д.М.* Ситуационный анализ по Адель Кларке // Человек. 2007. № 1. С. 38–48.
- Шмерлина И.* Заметки о российском учительстве в контексте национального проекта “Образование” // Социальная реальность. 2007. № 1. С. 519.