
Т.В. Базжина

В ОЖИДАНИИ ЭКСПЕРТНОГО ВЛИЯНИЯ

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2009 г.

В общественном сознании образовательные инновации пока ассоциируются с технологическим и методическим переоснащением процессов обучения. Автор считает, что путь к существенным изменениям в образовании лежит через смену коммуникативной парадигмы: от монолога к диалогу, от патриархата к партнерству, от противостояния к взаимодействию. В силу этого в школах и вузах необходимы специальные программы, ориентированные на формирование коммуникативных компетенций как обучаемых, так и обучающихся.

Аннотация

Ключевые слова: коммуникативные компетенции; педагогическая коммуникация; репетиторство; педагогический дискурс; диалог.

По данным PISA (Programme for International Student Assessment), Россия в 2000 г. была на 27-м месте из 57 стран, в 2003-м — на 32-м, в 2006-м — на 37-м. Можно дискутировать о компетенциях школьников, участвовавших в тестировании, можно — о качестве тестов и их непригодности для измерения российского образования, но не признать снижения на десять позиций в течение шести лет невозможно.

Состояние российского образования ставится в зависимость от экономических [16], социально-демографических [15], кадровых [6] обстоятельств, но тот факт, что кризис отечественного школьного образования во многом обусловлен недостатком коммуникативных компетенций участников процесса, во внимание практически не принимается. Между тем на Западе (в Германии, Франции, США) давно заметили, что анализ коммуникативного поведения в системе «учитель — ученик» может и должен стать тем объективным критерием, который позволит оценить реальное положение дел. Развивается отдельная область педагогического знания, в разных национальных традициях описываемая как instructional communication, Erziehungskommunikation, discours d'enseignement, в центре внимания которой находится диалог между учеником и учителем [19; 22; 21].

В российской же школе диалог и диалогичность — не как абстрактные категории педагогики, а как коммуникативные принципы

(или нормы) — попросту отсутствуют. Тем временем ученики в явной форме, причем столь явной, что это транслируется в средствах массовой информации [28], доводят до нашего сведения: учителя и ученики живут в параллельных мирах, они не пересекаются в реальности, у каждого свои задачи. Признают это и учителя — не в такой явной форме: «Эти дети слышать ничего не хотят!» В ситуации, когда коммуникация как взаимодействие, а не противодействие оказывается невозможной, о каком качественном усвоении хоть знаний, хоть компетенций может идти речь?

Авторитарность, монологичность российской педагогики если и обсуждается, то лишь в контексте «это-де наследие советской тоталитарной системы». Попутно, правда, отмечается, что «в общественном сознании прочно укрепились стереотипы речи, коммуникативного поведения учителя: обязательно громкий голос, назидательный тон, безапелляционность оценок и замечаний, авторитарная манера предъявления требований. Появились даже выражения “говорить учительским тоном”, “железные нотки учительского голоса”, как правило, сопровождаемые либо резко отрицательным отношением говорящего к этому явлению, либо иронией» [12. С. 108]¹. Выражение «говорить учительским тоном» трактуется носителями русского языка как «говорить с позиции превосходства, назидательно, выговаривая слово за словом, цифру за цифрой, выставив указательный пальчик, с осознанием собственной правоты, близкой к непогрешимости». А учительский тон и «специальный» учительский голос описываются как монотонный, вредный, занудный, металлический, хамский, обладающий усыпляющим действием, сухой, властный, страшный. Справедливости ради надо сказать, что встречаются и такие характеристики, как спокойный, мягкий, отчетливый, слегка насмешливый.

Итак, представление о том, что учитель говорит с осознанием собственной правоты и непогрешимости, с позиции превосходства, сухо, назидательно, занудно, становится (или стало) стереотипом в общественном сознании. Стереотип, как известно, напрямую сопряжен с представлениями о типичном исполнении той или иной роли и составляет неотъемлемую часть социального ролевого поведения [3]. Более того, если некие образцы вербального поведения воспринимаются как присущие определенной сфере общения, такой дискурс считается институциональным [9. С. 28], т.е. проявляющимся регулярно в рамках статусно-ролевых отношений. В представлении современного носителя русской языковой

¹ В более современных пособиях явного признания этого факта мы не находим [11; 14]. Стоит напомнить о том, что советовал А.Ф. Кони начинающим лекторам: «Говорить следует громко, ясно, отчетливо (дикция), немонотонно, по возможности выразительно и просто. В тоне должна быть уверенность, убежденность, сила. Не должно быть учительского тона, противного и ненужного взрослым, скучного молодежи» [10].



и социальной культуры педагогический дискурс (речь учителя) институционализирован как «сухой и властный», а попросту — агрессивный. Не менее важно и то, что любая институциональность приобретает в обыденном сознании семантику «традиционность», т.е. любые ожидания (социальные экспектации) связаны именно с таким традиционным поведением: в случае исполнения социальной роли «учитель» ожидается безапелляционность, безусловная правда и правильность. Единственное, что не позволяет считать сложившийся педагогический дискурс полностью институционализированным, — так это отсутствие одобрения (или неготовность признать существующее положение вещей нормой).

На отсутствие диалога как навыка, сформированного в процессе школьного обучения, указывают все, кто имеет отношение к сфере образования, а это, надо признать, все население страны: у кого-то учится в школе ребенок, и он знает, что такое общение со школой, на собственной шкуре; кто-то преподает — и знает, что такое общение с родителями, заказчиками услуги; кто-то учится сам и каждый день слышит и произносит школьные монологи; кто-то нанимает на работу продукт монологического школьного воспитания; и каждый сталкивается с его последствиями в обыденной жизни. Школе не хватает диалогизма; школа не воспитывает навыков ведения диалога и слушания другого; в нашей школе не общаются, а вещают, там вопрошают и отвечают, но не разговаривают, там не учат вести дискуссию, корректно возражать и отстаивать свою точку зрения, понимать чужую позицию, а главное — уважительно относиться к партнеру по коммуникации. Итак, общение с педагогом и общение в школе — это не только особый тип коммуникации, которого никому не избежать, но и особый тип социальной интеракции, в которой в той или иной форме задействовано подавляющее большинство жителей страны. Интересно посмотреть, как оценивают друг друга хотя бы две стороны этого процесса — учителя и ученики.

В 2006–2007 гг. был проведен опрос учителей и учеников. Респондентам предлагалось в свободной форме рассказать о своих впечатлениях от общения с педагогами/учащимися, оценить своих партнеров в этой коммуникации, охарактеризовать их сильные и слабые стороны. Разослано было по 190 анкет, получено 212 заполненных анкет от учеников (эффект социальной сети) и 130 — от педагогов (из Москвы, городов Московской области, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Воронежа, Самары)¹. Анализ анкет позволил сделать вывод, что в оценках своих коммуникативных контрагентов учителя и школьники во многом совпадают: обе стороны исходят в описании этой коммуникации из непреодолимой оппозиции «мы — они». Причем каждая из сторон предъявляет другой обвинение в отсутствии уважения (рис. 1, 2).

¹ Подробно о результатах этого опроса и коммуникативных следствиях см. [2].

Рис. 1.

Оценки позиций в коммуникации учениками

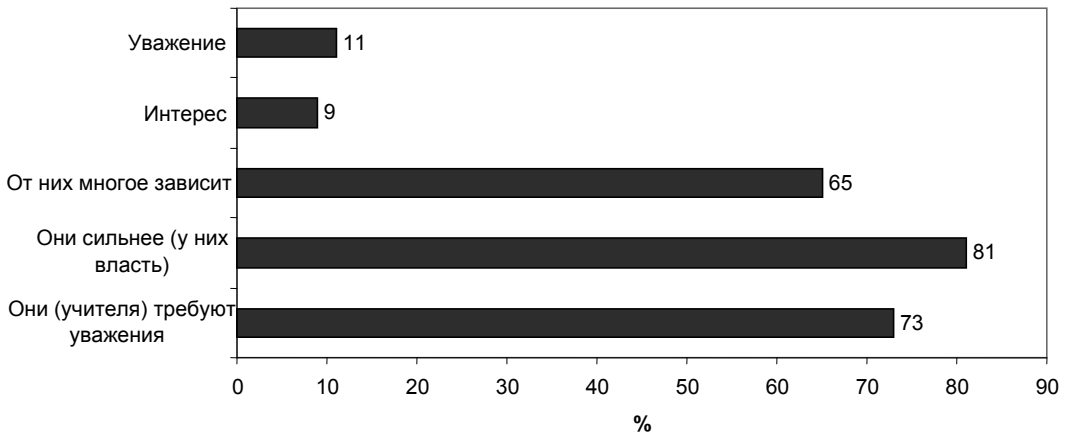
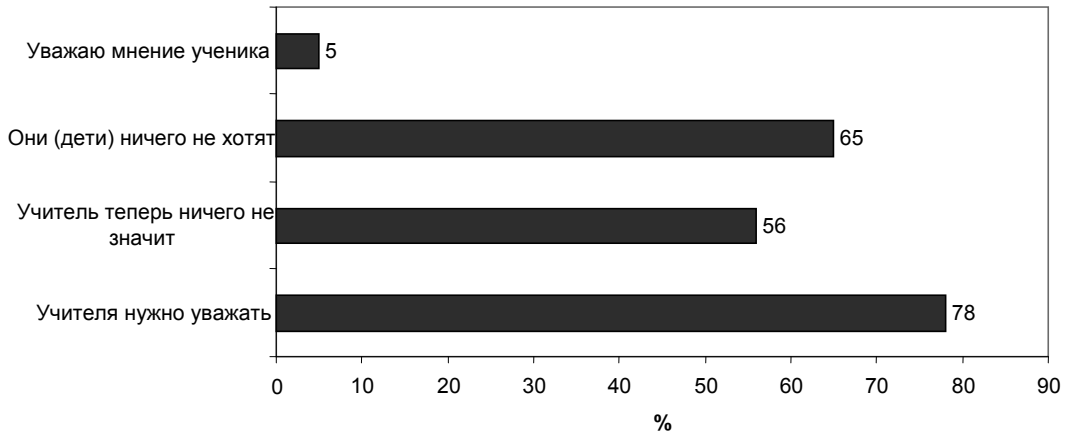


Рис. 2.

Оценки позиций в коммуникации учителями



В своих описаниях партнеров по коммуникации и учителя, и ученики прибегают в основном к инвективной стратегии: «принципиальная инквизиторша с косым умом и зашоренным сознанием» соседствует с «моральными уродами с ограниченными интересами»; в ответ на «пошла дрессировать этих дебилов» — «мы заставим ее попрыгать»; на «я для вас Слон, а вы всего лишь моськи» реакция объяснимая: «училка — она и есть училка, чего с нее взять»¹.

В теории коммуникации общим местом рассуждений об эффективности коммуникации стали принципы Г.П. Грайса [4] и мак-

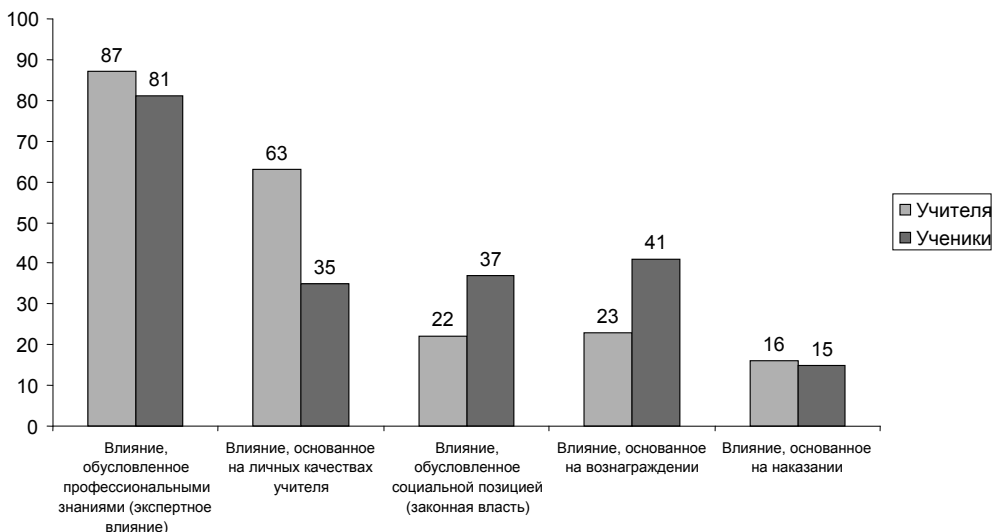
¹ Я вполне отдаю себе отчет в том, что есть у нас школы, где между учениками и учителями мир и лад, где все уважительно относятся друг к другу и прислушиваются к мнению оппонента. Такие школы, безусловно, есть, но их меньшинство — 6–7%. О том, что процессы, выявленные в коммуникативном исследовании, типичны для школы, свидетельствуют опросы, проведенные коллегами из ряда городов России. Одна из историй звучит так: по просьбе губернатора спросили у школьников, что говорят им учителя. Показать результаты не решились из-за слишком высокого удельного веса обценной лексики.

симы Дж. Лича [20]: одобрение, согласие, скромность, симпатия, уважение. Не стоит тратить время на то, чтобы объяснять, что коммуникация, в которой ни одна из сторон максимам вежливости не следует, вряд ли может оказаться эффективной.

В 2007–2008 гг. был проведен опрос учителей и учеников по методике, используемой в программе исследований Power in the Classroom под руководством Дж. МакКроски, В. Ричмонд, П. Карни, Т. Плакса [23; 17]. Эта методика предназначена для выявления доминантного типа влияния, применяемого учителем в классе. Изначально пять типов продуктивного влияния в классе были выделены в работе Дж. Френча и Б. Рейвена: 1) влияние, основанное на принуждении/наказании (coercive power); 2) влияние, основанное на вознаграждении (reward power); 3) законная власть (legitimate power); 4) влияние, основанное на личных качествах (referent power); 5) экспертное влияние (expert power) [18].

Рис. 3.

Ожидаемое влияние

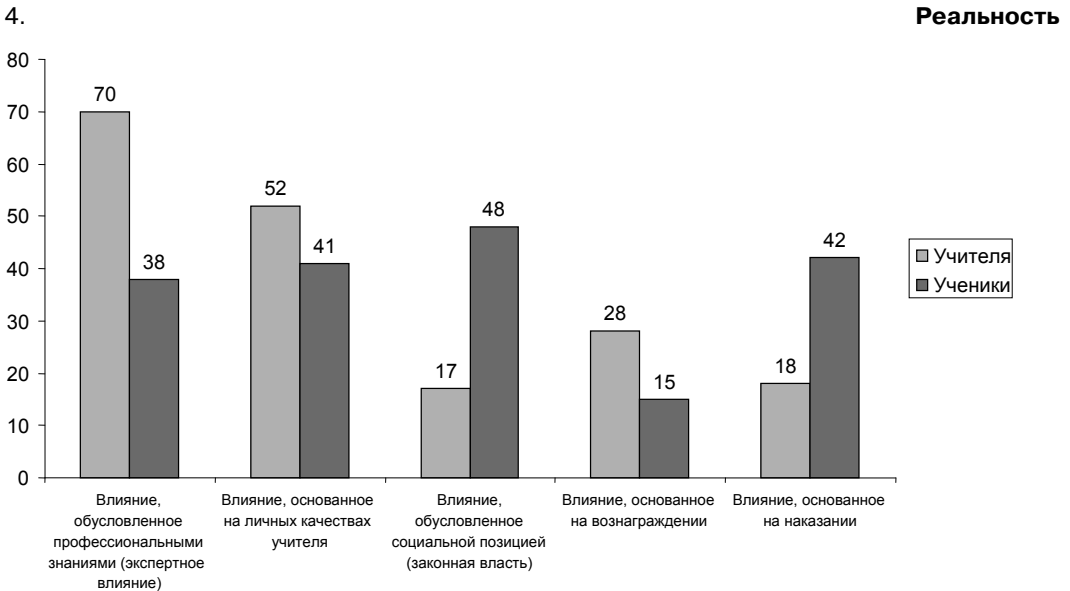


Сопоставление рис. 3 и 4 свидетельствует о том, что потенциально и учителя, и ученики основным типом влияния в учебном процессе видят экспертное, т.е. основанное на профессиональных знаниях. Ожидания изрядно расходятся с реальностью в оценках учеников (38% против 81%), у учителей это расхождение существенно меньше (70% против 87%). Стоит обратить внимание на влияние за счет наказания и на влияние в силу законной позиции — их оценки сильно расходятся у двух групп респондентов.

Рассмотрение специфики коммуникации в образовательном пространстве позволяет отчасти ответить на вопрос, в чем причины снижения качества российского образования. Искать их, как представляется, следует не только или не столько в экономической сфере, сколько в сфере социально-ментальной, в тех стереотипах,

которые складываются в социуме. Коммуникативное противостояние (или конфликт) оборачивается невысокой оценкой позиции учителя в социальной стратификации. Эта позиция явно не обладает социальным бонусом («учитель — что с него взять», «в учителях сидят одни неудачники»), притом что зарплата учителя вроде бы повышена¹. Складывающееся негативное отношение к позиции учителя поддерживается и заявлениями госчиновников, сообщающих о том, профессия педагога непрестижная, что педвуз — «это дорога в никуда»².

Рис. 4.



При этом ученики и родители отмечают свою зависимость от учителя, который «запросто может жизнь испортить», «в руках которого будущее детей». Возникает такая экспонента ненависти: с одной стороны, учителя не уважают за социальную незначительность, с другой — боятся (остерегаются), поскольку он обладает реальной властью над ребенком. А сами учителя сетуют на свою зависимость от органов образования и от родителей: «Мы продолжаем вести уроки, проглатывая обидные нарекания в нашу сторону. <...> Никому нет дела до того, что скоро учить детей будет некому» [26]. Из этих высказываний становится очевидно, что в па-

¹ Это вполне сознательное использование «вроде бы»: повышение более чем своеобычное, в ряде регионов зарплата остаются на уровне 5 тыс. руб., где-то — 8 тыс., переход на новую тарифную сетку обернулся уменьшением зарплат. Но в центре авторского внимания отнюдь не экономические факторы.

² «У нас сегодня есть доказательства того, что гуманитарные специальности — экономисты, юристы, **педагоги** — это специальности, которые не обеспечивают нормальные рабочие места. **Это дорога в никуда**», — заявил министр Фурсенко на совещании с ректорами российских высших учебных заведений. Даже успешное окончание учебы по этим специальностям, по словам Фурсенко, не гарантирует легкого трудоустройства [27].



раллельных мирах живут не только учителя и ученики, но и учителя и образовательный менеджмент: одни считают учителей лишними людьми XXI в., другие — исчезающей натурой.

Фоновыми интервью, прямыми беседами, анкетами, вычлениением ключевых характеристик — сугубо лингвистическими методами анализа — удается получить социальную картину, сделать явным то, что все понимают, но никак не называют. Наличие запроса на экспертное влияние при отсутствии уважения в школьной коммуникации, при противостоянии в классной комнате приводит к тому, что центральной фигурой в российском образовании становится репетитор. Он занимает такое положение отнюдь не в силу и прежде всего не в силу экономических факторов, а в силу складывающегося ментального стереотипа: «школа — бесцельная трата времени», «только бы не создавали ребенку трудностей», «в учителя идут одни неудачники», «школа — костыли для мозга, нужно будет научить — найдем репетитора», «ваш ребенок необучаем, ему репетитор нужен».

Репетитор далеко не всегда из вузовских преподавателей, чаще — тот же учитель, но из соседней школы. То ли срабатывает стереотип «если платно, то хорошо; если заплатил, то научат», то ли вера в силу индивидуального подхода, но парадокс в том, что «учительская составляющая» у репетитора нивелируется, к нему относятся с уважением: он — знающий и профессионально состоявшийся человек. Один и тот же человек вызывает диаметрально противоположные оценки в статусе учителя и в статусе репетитора. Не срабатывает даже стереотип, что «в учителях остались одни лузеры»¹.

Парадокс во многом разрешается, когда начинаешь анализировать коммуникативную составляющую работы репетитора с учеником: они готовы к сотрудничеству; репетитор никогда не повышает голос; он не раздражается, не переходит на личности; он терпелив, не отказывается объяснить, если ребенок не понимает; родители внимательно следят за тем, что происходит на занятиях, выполняет ли школьник задания.

При обсуждении состояния дел в российском образовании в Совете Федерации отмечалось, что «ЕГЭ снижает авторитет школьного учителя как ключевой фигуры в образовательном процессе, и при этом возрастает роль репетитора». Сенатор Нарусова сетовала на то, что «ЕГЭ превратился в натаскивание, причем это натаскивание осуществляется уже самими преподавателями, и такой вид обучения ныне стал очень доходным бизнесом. Вместо коррупции, от которой мы хотели уйти при введении ЕГЭ, мы пришли к тому, что сегодня имеем» [25].

¹ Представление о том, что пединститут — место для троечников, для тех, кто никуда не сумел поступить, возникло не в 2000-е, а существенно раньше. Присловье советского времени «Ума нет — иди в пед» теперь претерпело лишь вербальные изменения: «В педагоги идут те, кто никуда не может поступить», «В школах только убогие работают».

Коммуникативный анализ позволяет внести в эти оценки уточнения: не ЕГЭ — плох он или хорош — способствует распространению репетиторства. Более того, в ситуации, когда в обществе формируется поведенческий и ментальный стереотип, соответствующий базовым ценностям среднего класса, — каждый труд должен оплачиваться, и притом адекватно, — вряд ли термины «коррупция» и «доходный бизнес» адекватны для определения такого явления, как нынешнее репетиторство. Это труд, и нелегкий, который готовы оплачивать заказчики услуги¹. Возросшая тяга к репетиторству, подчас мало осмысленная, а то и вовсе необъяснимая², обусловлена не тестами ЕГЭ и не необходимостью натаскивания. Таким образом находит свое выражение запрос на уважительное коммуникативное поведение обучающего.

Нынче стало модным слово «инновация», проникло оно и в педагогический дискурс — стали появляться работы по формированию имиджа педагога [8] и по инновационной культуре педагога [1], в которых отмечается, что «педагог находится в непосредственном контакте с людьми, более того, с детьми. <...> С глазу на глаз, ежедневно, в непростой подчас обстановке он должен создавать человечески приемлемую, комфортную среду, предотвращать конфликты, вызывать искренний интерес к происходящему, налаживать сотрудничество и содружество в коллективе». Попросту говоря, инновационность в педагогической сфере сводится к созданию нормальной коммуникативной среды.

Сам факт осознания деструкций в коммуникации между учителем и учениками — это серьезный шаг к разрешению проблемы даже не педагогической, а социальной. Ведь в школе происходит приобщение ребенка к социальным нормам коммуникативного поведения; школа традиционно рассматривается как этап усвоения социальной практики, как время превращения индивида в члена сообщества — от новичка до продвинутого члена группы [24]. Социализация в этом отношении означает передачу правил поведения, в том числе и языкового, и контроль за их соблюдением. Отечественная школа передает ученикам неумение слушать и слышать, инвективность и силовое воздействие на оппонента как стиль общения, отсутствие культуры дискуссии — и настоящее желание *учиться диалогу*, потому что это — один из самых востребованных профессиональных навыков в любой сфере деятельности. Именно поэтому современные работодатели, предъявляя

¹ Позволю себе напомнить, что и прежде в России труд репетитора не считался зазорным и не рассматривался как источник нелегальных доходов. Достаточно вспомнить, что Петя Трофимов, в уста которого А.П. Чехов вкладывает слова о необходимости труда («Надо перестать восхищаться собой, надобно просто работать»), был репетитором сына Раневской; зарабатывал репетиторством себе на хлеб насущный и Разумихин у Ф.М. Достоевского. Примеры можно множить.

² Вот пример объявления: «Репетитор: русский язык, литература, история, обществознание, география, математика, физика, иностранный язык, химия, биология. Дорого, без выезда, гарантия качества. Подготовка в МГИМО, МГУ, ВШЭ, ВАБТ» URL: <http://www.ucheba.ru/repetitor/12367.html>. И этот мастер на все руки пользуется спросом! Но заказчик услуги вправе сам выбирать исполнителя.



претензии к качеству образования своих работников, на первое место ставят «отсутствие навыков внятно выражать свои мысли»; взрослые люди, трезво оценивающие себя и свои умения, говорят о том, что «мы очень плохо умеем обсуждать; мы не умеем выслушивать, мы наобум и наугад выстраиваем правила ведения дискуссии — и постоянно их нарушаем, постоянно выпадаем из *диалога*»; а в элитной бизнес-школе учат прежде всего коммуникативным компетенциям» [7].

Этологи любят повторять, что в развитии каждого живого существа есть так называемые сензитивные периоды — возраст, в котором только и могут усвоиться некие жизненно важные навыки. К примеру, если птенца в сензитивный период никто не станет учить летать, то как следует этот птенец не будет летать никогда. У ребенка тоже есть сензитивный период усвоения языка (вспомним феномен Маугли) и период усвоения коммуникативных компетенций и правил поведения в социуме, который как раз и приходится на отрочество и юность, т.е. время, которое человек проводит в школе.

Если уж говорить об «ужасах» ЕГЭ, то не в коррупции они и не в натаскивании, а в том, что время, которое необходимо для становления умения спорить и отстаивать свою точку зрения, спрашивать и отвечать, слышать другого и аргументированно возражать ему, тратится на то, чтобы найти нулевую суффиксацию в слове «отказ» или «рассвет» и поставить нужную галочку в нужном месте. Дефицит этот вроде бы пытаются восполнить в вузе, вводя курс «русский язык и культура речи», который сущностно опять-таки сводится к написанию «жареного» с должным количеством «н» и уяснению, что у «дна» есть множественное число — «донья».

Понятно, что инновация в образовании — это курсы коммуникативной культуры. Не просто культуры речи, где учат говорить «звонит» и «более пятисот километров», а культуры дискуссии, аргументированного выражения своей точки зрения, этически выдержанного и содержательного возражения оппоненту. Агрессивность русской коммуникативной среды отмечают даже непрофессионалы: специфика нашего коммуникативного поля в том, что оно «необычайно мощно заряжено дидактической энергией — все друг друга неустанно воспитывают. Учеников нет, одни учителя («Вы дома тоже бумажки на пол кидаете, мужчина?» [13. С. 88]), а дефицитарность коммуникативных навыков — даже у успешных бизнесменов.

Инновация возникнет тогда, когда в нашей школе перестанут вещать и начнут разговаривать, т.е. в сензитивный период коммуникации ей будут учить.



Литература

1. Афанасьева Е.Д., Борисова Л.Г. Инновационная культура педагога // ИМИДЖ. № 5.
2. Базжина Т.В. «Мы» и «они» в классной комнате: работа над коммуникативными ошибками // Эффективность коммуникации: сб. статей. М.: МГПУ, 2009. С. 230–243.
3. Белл Р.Т. Социоллингвистика: цели, методы и проблемы. М.: Международные отношения, 1980.
4. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М., 1985.
5. Гуманитарное образование в школе: теория и практика URL: http://image.websib.ru/05/text_article.htm?237
6. Директор школы. ИД «Сентябрь», 1993–2007 http://direktor.ru/journals/direktor_shkoly
7. Интервью ректора бизнес-школы в Сколково А. Соколова http://www.expert.ru/articles/2008/06/07/privalov_volkov_video/
8. Калужный А.А. Технология построения имиджа учителя // ИМИДЖ. № 5. Гуманитарное образование в школе: теория и практика URL: http://image.websib.ru/05/text_article.htm?455
9. Карасик В.И. Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации. Саратов, 2000.
10. Кони А.Ф. Советы лекторам. Из неопубликованных заметок. URL: http://www.krotov.info/lib_sec/11_k/kon/koni4.html
11. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства. М.: Просвещение, 2003.
12. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989.
13. Рубинштейн Л. Домашнее музицирование. М: НЛО, 2000.
14. Скаун В.А. Основы педагогического мастерства. М.: Инфра-М, 2008.
15. Социология образования URL: http://www.edit.mu.ru/content/mags_soc.htm
16. Экономика и образование сегодня URL: <http://www.eed.ru/opinions/o15-04.html>
17. Chesebro J.L., McCroskey J.C. (eds.) (2002) *Communication for teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
18. French J.R.P., Raven B. (1959) *The bases of social power* / D. Cartwright (Ed.) *Studies in social power*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
19. *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* / T.P. Mottet, V.P. Richmond, J.C. McCroskey (ed.) Pearson Education, Inc., 2006.
20. Leech G. (1983) *Principles of pragmatics*. L.; N. Y.
21. Leroy M. (1970) *Le dialogue en éducation*. Paris: PUF.
22. Luhmann N. (1986) *Ökologische Kommunikation*. Opladen.
23. McCroskey J.C., Richmond V.P. (1992) *Increasing teacher influence through immediacy* / V.P. Richmond, J.C. McCroskey (ed.) *Power in the classroom: Communication, control, and concern*. P. 101–119.
24. Wortham S.E.F. (2005) *Socialization beyond the speech event* // *Journal of linguistic anthropology*. Vol. 15. No. 1. P. 95–112.
25. URL: http://council.gov.ru/inf_ps/parlisurvey/2009/02/85/item4100.html
26. URL: http://www.zavuch.info/pismo_v_pravitelsvo/index.html
27. <http://www.newsru.com/russia/28jan2009/gum.html>
28. URL: <http://www.visualrian.ru/images/item/337573>