

# КОНТЕКСТЫ, ДИНАМИКА, ИЗМЕРЕНИЯ

## РИСКИ НА ФОНЕ ИНДУСТРИАЛИЗАЦИИ

*К.М. Ушаков*

Статья посвящена рискам, возникающим в системе среднего образования в связи с процессами его индустриализации. Процесс развивается в силу обманчивого сходства производства товаров массового спроса и среднего образования как массовой услуги. При этом применяемые способы управления рабочим поведением педагогических кадров идентичны тем, которые применяются на крупных промышленных производствах. В статье обсуждаются последствия, возникающие при таком подходе: снижение внутренней мотивации, уровня удовлетворенности, упрощение педагогической деятельности как следствия глубокого разделения труда.

**Ключевые слова:** среднее образование, индустриализация, мотивация, удовлетворенность, разделение труда, упрощение педагогического труда.

Появление данной статьи связано с глубоким беспокойством по поводу ряда процессов, которые развиваются в российском среднем образовании в последнее время. Одним из таких процессов является процесс индустриализации среднего образования. Процесс, похоже, развивается в силу обманчивого сходства производства товаров массового спроса и среднего образования как массовой услуги. Он проходит на фоне укрупнения образовательных организаций, что еще более подчеркивает сходство с крупным производством. Это сходство приводит к тому, что в среднем образовании используются те же подходы, что и на производстве и, что особенно важно в контексте данной статьи, те же принципы управления персоналом.

Эти принципы базируются на представлении о человеке как о «рациональном эгоисте». Это означает, что человек работает ради достижения личных целей (эгоист), и в состоянии отличить, какие его действия принесут ему благо, а за какие он будет «наказан» (рациональный). Этот подход был заложен в основании новой системы оплаты труда педагогов, существенной частью которого являлась оплата за результат – хорошо известный финансовый «кнут и пряник». Неэффективность данного подхода многократно доказана мировым опытом. Логичное, на первый взгляд, предположение, что деньги являются основным инструментом управления рабочим поведением человека, явно противоречит данным о том, что оплата за результат нигде в мире не привела к желаемому улучшению качества образования (1).

Кроме того, работы С. Глаксберга (1962, Принстонский Университет), основанные на экспериментах К. Дункера (1945 г.), доказали, что для

интеллектуально сложных работ, к которым, безусловно, относится обучение, сильное материальное стимулирование дает негативный эффект. Оно реально хорошо работает только для интеллектуально простых работ, когда ясна цель и методы ее достижения (больше сделал – больше получил). Следует, наверное, напомнить суть эксперимента, который заключался в том, что двум группам студентов было предложено решить одну и ту же простую, но творческую задачу. Одна группа была стимулирована материально, другая нет. В итоге группа, которая была сильно материально стимулирована, всегда решала задачу медленнее. Если задача не включала в себя творческий элемент, то быстрее справлялась материально стимулированная группа. Эти эксперименты потом многократно повторялись всегда с одним и тем же результатом.

Если предположить, что в педагогической деятельности есть высокоинтеллектуальная составляющая, то из этого следует, что финансовая стимуляция ее подавляет, поддерживая интеллектуально простые действия. Вследствие чего возрастает количество данных уроков, мероприятий, экскурсий и пр., фактически оставляя качество за границами поддержки. Таким образом, следует предположить, что модель «рационального эгоиста», на которой основан данный подход, неэффективна при применении ее к педагогическому труду, если исходить из предположения, что он в значительной степени носит творческий характер.

Продолжая обсуждение вопроса индустриализации среднего образования, наверное, следует остановиться на основном способе массового производства – конвейере. Его сутью является глубокое разделение труда. Собственно, именно это мы и наблюдаем сегодня в школе достаточно часто. Процесс укрупнения школ открывает для этого широкие возможности.

Тем не менее, пробуя реализовать это разделение труда на практике, мы постоянно сталкиваемся с ситуацией невозможности разделить педагогическую деятельность на отдельные мелкие операции, и вследствие этого постоянно слышим со стороны педагогов совершенно закономерную реакцию: «Вы мне за это не платили!»

В крупных школах педагог может быть полностью обеспечен нагрузкой, не выходя за рамки преподавательской деятельности, например, в выпускном классе, что облегчает для педагога процесс преподавания.

При этом можно утверждать, что педагогическая деятельность, оставаясь чрезвычайно тяжелой физически и психически, в интеллектуальном отношении становится все проще. При глубокой специализации начинает доминировать методика, а не педагогика.

Эти тренды обостряют всегда существовавшую проблему высокой профессиональной автономии, профессионального одиночества российских педагогов. Это нельзя назвать чем-то новым в российском образовании потому, что является, на наш взгляд, культурной традицией. Однако в последнее время проблема обострилась. Наши исследования социального

капитала школ [2] показывают весьма незначительный уровень постоянной профессиональной кооперации, что не позволяет эффективно решать задачи, поставленные ФГОСами. Высокий уровень профессионального одиночества укоряет процесс «профессионального выгорания». Причем при большой нагрузке этому подвержены наиболее квалифицированные кадры.

Невысокий уровень кооперации препятствует взаимному обучению внутри организации, что, по мнению М. Барбера [3], является наиболее эффективным способом профессионального развития. Наши данные говорят о том, что большинство педагогов негативно относится к появлению на их уроках своих коллег, к наблюдению за их деятельностью.

Все факторы, упомянутые выше, снижают уровень удовлетворенности трудом. Нельзя сказать, что проблема неудовлетворенности осталась незамеченной. Большие усилия и средства за последние годы были потрачены на снижение ее (неудовлетворенности) уровня. Повышалась заработная плата, улучшались условия труда. Но ожидания, что это приведет к удовлетворению работой, были явно не оправданы. Работа с гигиеническими факторами (Ф. Герцберг) снизила уровень неудовлетворенности, но к удовлетворенности привести не могла, потому что для этого нужны другие мотиваторы.

С другой стороны, работа на конвейере и не предполагает получения удовлетворения от работы, а предполагает получение удовлетворения от досуга, качество которого зависит от заработной платы.

Конечно, все вышесказанное относится скорее к крупным школам, однако риски этого тренда достаточно велики для того, чтобы обратить на них внимание и, возможно, принять меры для их минимизации.

### Литература

1. A. Hargreaves & M. Fullan. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press, 2012.
2. Ушаков К. М. Диагностика реальной структуры образовательной организации // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 247-260.
3. М. Барбер, М. Муршед. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7-60.