

ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ ФУНКЦИИ НА УЧИТЕЛЯ

Стоянка Жекова

Предложената тема вероятно ще се приеме с учудване, а може би и с недоумение. Нали всичко от практиката на учителя е добре известно, нали за това се пише във всеки учебник и учебно помагало. Най-после какво още може да се каже за най-стародавната интелектуална професия. Особено за професионалните функции на учителя. Имаме многовековно наследство, оставено най-напред от Коменски и Песталоци, преминало през Русо и Ушински, продължено, допълнено, уточнено от десетки и дори стотици специалисти от различни страни. Добре известни са професионалните функции на учителя. Те са две – „учебна“ и „възпитателна“, формулирани във „Велика дидактика“, повтаряни и потвърждавани повече от четири века. Осмисляме и конкретизираме тяхното съдържание, търсим собствената им динамика и обхват, подчертаваме взаимната им връзка и проникване. Какво повече може да се поиска по въпроса... Просто имаме си пълна инерция по неговото разрешаване.

Така ли е всъщност? Прави ли сме

като описваме и обосноваваме по един и същ начин толкова значимия въпрос за професионалните функции на учителя в неговите два плана – теоретичен и практически. Не, не сме прави дори само поради факта, че времената на учителската дейност се променят значително, дълбоко и многопосочно. Поставят се нови задачи, нови изисквания, нови проблеми пред професията и нейните изпълнители.

Какво особено и по-различно има във функционалната структура на тази професия, как се формулира, интерпретира и решава то. На тази тема е посветена предложената статия.

За двете известни функции на учителя

Посочих за кои две функции става дума – учебна и възпитателна. Знаем ги всички, които пряко или косвено сме ангажирани с образованието и дейността на учителя. Затова просто ги повтаряме в рамките на утвърдения стандарт.

Все повече обаче стават опитите

да се излезе от този стандарт. По-обхватно или частично, пряко или косвено, автори от различни страни (Германия, Полша, Русия и други държави от бившия СССР, България) допълват, уточняват, а някои и предлагат цялостни професионални конструкции на учителския труд. Срещат се, разбира се, противодействия – не се излиза лесно и без протест от дълбоко вкоренени традиции, от създадена инерция на възприемане и оценки. Но с новото винаги е така. Нали затова А. Хумболд писа: Всяка научна истина, преминавайки през човешкия ум, извървява три етапа: „каква глупост“, „тук може би има нещо“, „кой не е знаел това“. И опитът да се „бръкне“ в стандарта за професионалните функции на учителя трябва да мине през „глупостта“, за да се възприеме и осмисли обективно.

Не поставям за първи път въпроса за наложените две професионални функции. В други свои публикации¹, включително и в докторската си дисертация, се опитах да предложа по-пълнен теоретичен и практически анализ на учебната и възпитателната функция. Да обхвана действителните им граници и съдържание, да вникна във взаимодействията им, за да стигна до основанието и правото на относителното им обособяване. Логично погледът ми беше (и остава) на психолог, което в никакъв случай не означаваше еднопосочност или ограниченост. Тъкмо напротив! И сега твърдя, *че учителският*

труд, с всичките му проблеми и начини на реализация, най-добре се вижда и оценява чрез състоянието и развитието на децата (учениците). Защото в учениците се концентрира целият продукт от този труд, което пък означава, че в учениците следва да се търсят и критериите на действителните успехи и на целия професионализъм на учителите.

Обособяването на двете учителски функции и затварянето на професионалния труд в тях е най-малкото ограничено и недостатъчно. Ако трябва да бъде до край точна обаче следва да окачествя този факт като недостатъчно обоснован. Нека най-напред да прочетем как са осмислени съдържателно и оперативно двете формулирани функции. Най-общо учебната се определя като функция на преподаването, т. е. обработката на учебното съдържание, неговото достъпно и интересно представяне на учениците, работата по утвърждаването на проблемите и оценка на начина и степента на тяхното усвояване от учащите се. Разбира се, вътре в тези общи формулировки са анализирани, експериментирани и теоретично са разгърнати много страни, моменти, детайли от смисъла и особено от осъществяването им. В последна сметка обаче характеристиките и заключенията са в рамките на урока (занятието в детската градина) и по-рядко и частично в някои извънурочни форми, като продължение и конкретизация на учебната функция

в тези форми.

Възпитателната функция се обвързва с работата на учителя по „изграждането на личността“, „формирането на характера“, „развитието на нравствени и естетически качества на учениците“... Операционализирането на функцията се отнася предимно до извънурочните и извънучилищните форми на учителска дейност, както и в определени страни на учебната работа с децата.

Винаги и навсякъде се подчертава „тясната връзка“ и „взаимното влияние и проникване“ на двете функции. Не липсва оценка и за тяхната „неделимост“, без обаче да се продължи логиката на това определение. Защото, ако беше продължена, непременно щеше да се стигне до заключението, че дори условното разделяне на учебната и възпитателната функция е неправомерно.

Присъединявам се към отдавна споделената позиция на Х. Флах и В. Кесел, че такова деление не бива да има. Опитвам се обаче да го продължа, за да го потвърдя и засиля неговата основателност. Голяма част от аргументите всъщност вече публикувах в цитираните трудове. Затова сега ги представям обобщено и по-схематично.

Обособяването на учебна и възпитателна функция намира своята логика единствено от позициите на отделните учебни предмети и методическите конструкции на разработката им в училище. Учебната функция

осигурява подбора, структурирането, представянето на съдържателните проблеми, дава възможност да се работи с повече деца едновременно, да се управлява учебната дейност и да се оценяват постиженията на учениците. Когато обаче погледнем на учителската дейност от позициите на тези, за които е предназначена тя, когато я осмислим и оценим от потребността от задължителна активност и включеност на учениците в процеса, неминуемо стигаме до категоричното заключение – такова разделяне, дори относително, няма никакво основание. Нещо повече – то може да стане (и за съжаление става) база за опасно отношение на учители и ученици към собствените им задачи, за формализъм и фактическо разкъсване между знание и дейност, знание и поведение, знание и личностно създаване. Всъщност в такъв случай и самото знание не е трайно и задълбочено, което пък означава, че не е истинско.

Възприемането и усвояването на съдържателните проблеми е плод на цялостна психична и действена включеност на учениците. Изискват се съсредоточеност и мисловна задълбоченост, актуализация на различни учебни действия: питане – отговаряне, осмисляне – оценка, четене – писане, чертане – конструиране, наблюдаване – анализи, решаване – формулиране на разнообразни задачи и т. н. Къде в тази многостранна психична активност можем да потърсим

и да намерим границата между интелектуалното и общоличностното развитие? От къде до къде се разпростират интелектуалните, нравствените, естетически и евентуално, другите измерения на тази личност? Не може да се намери, защото няма такава граница! Още повече, че знанията на учениците, около които се правят толкова научни и практически спекулации, не се „преподают“ от учителите. Те са продукт от собствената активност и дейностна включеност на учащите се. Колкото тази активност е по-целестремена и многогранна, толкова гаранциите за високо качество на този „продукт“ стават по-големи. А в качествените белези на знанието непременно се включва готовността на техния носител да ги използва, да ги прилага, да ги вгради във видове дейност и образувашите ги действия, в поведение, във взаимоотношения. Тогава именно тези знания стават истински, показват липсата на формализъм, на самоцелно учене и на непродуктивен учителски труд.

Бих могла да приведа още аргументи. Не го правя, защото посоченото е, може би, най-значимото и защото, както споменах, в цитираните публикации те са споделени. Няма да избегна обаче някои от опасните следствия от това деление. Може би на първо място трябва да поставя фактическото „затваряне“ на голяма част от учителите в учебната функция (така, както е определена в посо-

бията). Особено това се отнася до не малко от работещите в гимназията, а и в прогимназията. Те са оценяват и се преживяват като преподаватели по определен предмет, за тях и за съгласните с тях, означава да представят добре проблемите на предмета си, да изпитат учениците, да ги оценят и... почти само толкова. Професионалното им самосъзнание се затваря в собствената им специалност и включването ѝ урочна училищна дейност. Въпреки че обективно учебните и възпитателните задачи не могат да се обособят, посочените учители се интересуват и търсят само „своята“ част и се считат отговорни само за нея. „Другото“ било работа на класните ръководители, на ръководството на училището, на родителите...

Логично това явление се обвързва и с друго следствие от „учебната“ и „възпитателната“ функция – позицията на подготвящите бъдещи учители. Голяма част от преподавателите в подготвителните учебни заведения за учители настояват, че за тази професия е достатъчна или почти достатъчна подготвеността по специалността. Всичко друго, ако изобщо има такава, произхожда, опира се, осигурява се от тази подготовка. поради това и силно се подценява работата по психология и педагогика, а практиката на бъдещите учители се свежда до няколко изнесени урока, преценката на които става само от позициите на специалното съдържа-

ние и неговите методически конструкции. Става пълно покриване между специалност и професия!

Логично такава позиция и нагласа се пренасят и у учениците. Те си учат уроците, за да се представят добре при изпитване и да получат по-висока оценка. И само до тук! Останалото не е работа на учителите, макар че (потвърждават го всички изследвания и наблюдения) същите тези ученици изискват от учителите си внимание и загриженост за себе си и собственото си развитие, търсят индивидуализираните им подходи, уважение и зачитане на усилията и резултатите от дейността им, изискват култура, положителни образци на поведение, на нравственост и естетика пак от тези учители. Защо...

Рамките на всяка статия са ограничени. Затова ще обобща тази част. Знаем, че не е лесно да се преоцени една позиция, формулирана отдавна, утвърждавана и повтаряна стотици и хиляди пъти. Но нали все някой трябва да направи опит да вникне в дълбочината, да търси истинността и смисъла на тази позиция. Пък ако и след това отново я потвърди и стигне до заключението за нейната правомерност. Но да се върви с развитието на практиката, на науката, на динамичните потребности на образователната действителност. Затова се налагат и преоценки. В числото на утвърдените и превърнали се в трайна традиция, се включва и проблемът за професионалните функции на

учителя. Какво е новото в тяхното интерпретиране, къде се намират основанията за различното виждане и новите идеи, как се формулират, в каква система се включват. На тези въпроси спирам вниманието в следващата част.

Нови идеи и позиции за професионалните функции на учителя

Както стана дума, споделените критични оценки за утвърденото деление на учителския труд на „учебен“ и „възпитателен“ не е само моя и на други специалисти у нас, позиция. Пряко или индиректно, по-пълно или частично, такова мнение изразяват и автори от други страни. В повечето случаи те предлагат нови функции в рамките на утвърдените, т. е. разширяват учебната и възпитателната, но настояват те да образуват една учебно-възпитателна цялост. Други отхвърлят това деление и предлагат цялостна функционална конструкция на учителския труд. Предлага се например относително обособена „развиваща“, „информационна“, „мобилизационна“ (А. Щербаков и сътрудници) или „практическа“ и „ръководна“ (Й. Козловски), „организираща“ и „регулационна“ (П. Еке), учителят „главен източник на информация“, функция на „обратната информация“, „акцептираща функция“ (Д. Йорданов). По-отдавна (още от 1967 г.), с последвали допълнения и уточнения,

Н. В. Кузмина формулира четири основни функции на учителя: комуникативна, конструктивна (включително проектировъчна), организаторска и гностична (познавателна), а В. Кесел, като възпира тази функционална система, добави „изследователска“ и „регулираща“ функция...

Няма да оценявам поотделно тези опити. Важен в случая е вече посоченият факт – че се налага ново и пълно осмисляне и преоценка на увърденото функционално деление на учителския труд, че трябва да се формулират и нови функции, за да се открий богатството и сложността на този труд, при който няма второстепенни и маловажни страни и моменти, няма „разделяне“ на детското развитие пък ако щем и най-условно да формулираме това развитие. Най-после, че този проблем не е маловажен, защото не само разкрива истинската действена картина на учителската професия, но поставя върху вярна основа и проблемите на подготовката, на квалификацията и на идентификациите на учителите като професионалисти.

Не посочвам свой проект за функционалната структура на учителската професия, защото нямам такъв. Опитвам се обаче да обоснова онава, което задължително трябва да се има предвид при формулирането на учителските функции и, евентуално, при създаването на цялостна функционална структура на професията.

Преди всичко се налага *пълно и*

конкретно осмисляне на педагогическия характер на учителската професия. Сега никой не оспорва този факт, но в същото време педагогическият характер на труда на учителя не се обяснява и решава точно и пълно. Обикновено той се свежда до нещо допълнително или дори странично към главното – преподаването на специално-научно съдържание. Твърде често обаче просто не се търси, не се дава сметка какво всъщност означава педагогическият характер на професията. Този извод не се свързва само с наблюденията и натрупания опит от тях. Той се наложи и от специална блиц анкета, която проведен с повече от 400 учители и ръководители на училища през 1981 г.²

Интересен и показателен е фактът, че относително по-пълно и точно педагогическият характер на учителската професия беше интерпретиран от детските и началните учители. Работещите в прогимназия и гимназия показяха по-определено разкрития недостатък – неразбиране, недооценка, объркване на понятията, едностранчивост.

Всъщност учителската професия е педагогическа, защото е професия за цялостното личностно развитие и създаване на децата. В този смисъл никак не е случаен фактът, че в цялото историческо съществуване на училището стратегическата цел на работата в него, а това означава преди всичко на работата на учителите, е формулирана именно така – „хармо-

нично“, „всестранно“, „цялостно“ развитие на децата. В пълната йерархия на целите, стъпка по стъпка, трябва да се стигне до посочения „краен“ резултат.

Извън разбирането на учителската професия като единна педагогическа система, определена от съдържанието и обхвата на крайната си цел, от особеностите на обекта на учителския труд – детето, от своеобразията и динамиката на професионалния „инструментариум“ (средствата) не е възможно да се фиксират точно и функциите на учителя. Те трябва да „покрият“ целостта на професията, да актуализират всичките ѝ елементи и страни и, в съвкупност, да водят до крайната цел.

От пълно и точно осмисляне се нуждае *комуникативната природа на учителската професия*. Това определение не спира до често повтаряната необходимост от общуване в училище. Смисълът е по-краен и категоричен – *учителската професия е професия на взаимодействията*. Учителят взаимодейства преди всичко и пълно с децата (учениците) – в урока и в други форми на работа, в различни моменти от тези форми – изпитване, преподаване, наблюдения, лабораторна дейност, упражнения..., вербално и невербално, пряко и опосредствано. Общува с целия клас, с отделни групи и индивидуалности от него, при различни ситуации, задачи, условия и пр.

Професионално учителят взаимо-

действа и с колегите си – спонтанно и организирано, с отделни колеги или с по-големи групи, работещи със същите или с други ученици, от същата или от друга специалност. Споделя трудности, проблеми, подходи, решения, търси мнението опита, постиженията на колегите си.

И с родителите на децата учителят общува професионално. Проблемите, естествено, се свързват предимно с учениците, с тяхната работа, с трудностите и успехите им, с поведението, взаимоотношенията със съученици, с учители, с други среди в и извън училище. Осмислянето, оценките, позициите на всичко това стават според задачите и изискванията на училищната общност и учебно-възпитателния процес. Именно учителят следи, анализира и оценява най-пълно и точно това, което става част от собствената му професионална дейност.

Изобщо всичко, каквото върши и за което се подготвя учителят, е част и момент от една система от типове и видове професионални взаимодействия, различни по интензивност, по насоченост, по използвани средства. По такъв начин комуникативността е същностна характеристика на учителската професия, а взаимодействията стават нейният „оперативен“ орган.

Логично с тази особеност на професията се свързва и следващата, належаща за осмисляне и оценка, за да се формулират точно и пълно и про-

фесионалните функции. Налага се *детайлен анализ на действената структура на учителския труд*, на „професията в действие“, според Н. Кузмина. Да се разбере нейната цялост и пълнота, с която учителят се идентифицира. В етапа на подготовката си или като действащ професионалист той да се „види“ в различните роли, които му предстоят или вече осъществява. Защото в професията на учителя няма важни и неважни, първостепенни и второстепенни, водещи и подчинени действия. Всички те са вплетени в по-малка или по-голяма цялост, но винаги с определено и значимо въздействие.

Немалко автори, в т. ч. и български (Е. Пенчева, Р. Вълчев), се опитват да диференцират и да представят относителната пълнота на професионалните действия на учителя. Те стигат до извода, че всяко от тях може и трябва да се разглежда и като функция („професионална роля“) на учителя тъкмо поради собствената си комплексност и голяма значимост³. Допълвам, че тези действия имат различна модалност, че показват интересна динамика, с която изразяват и собствената си универсалност. В този смисъл те не могат (в никакъв случай!) да се отнесат само или дори предимно нито към „учебната“, нито към „възпитателната“ функция. И когато са включени в по-голяма професионална цялост, в някакво обединение, професионалните действия показват единна формираща роля.

Посочените български автори подчертават, че функциите (ролите на учителя надминават 40, защото се обвързват с „различни сфери на неговата (на учителя – б. м.) дейност“. „Един от най-сериозните дефицити в професионалната реализация на педагогическите кадри, пише Пенчева, е ниската ролева подвижност (реверсивност) – п. а. с. 121 Този факт, по общо мнение, води до прекалено глобализиране на професионалните роли, т. е. до функциите на учителя. А такова глобализиране, по мнението на един от най-добрите български специалисти по професионалната идентификация Дончо Градев, винаги повече вреди, отколкото подпомага квалификацията и развитието на трудовите кадри⁴. Глобализирането, от своя страна, не отразява действителната комплексност и единната реализация на учителската професия.

Цитирам някои от обособените от двамата български автори (Пенчева и Вълчев) роли (функции) на учителя. По-категорично фиксирани са те при Пенчева, затова спирам вниманието главно на тях: източник на информация, координатор, фасилитатор (помощник – „подпомага когнитивния процес“), наблюдател, разпределител, инициатор, експерт, модератор (посредник) между новите знания и учениците, между действието на отделните ученици, съветник, референтна личност (модел на поведение) и т. н. (с. 121).

Диференцираните роли от Р. Въл-

чев имат една характерна особеност. Те са включени предимно в една поредица от публикации с общото заглавие „Системи за професионално-педагогическо общуване“⁵. Р. Вълчев е първият организатор и осъществител на такива системи (тренингови) у нас. В посочената поредица той е и водещ автор. Вътре в тях авторът обособява твърде детайлизирано професионалните роли в техния конкретен трудов контекст.

Заслужава да бъде подчертан изходният принцип на Вълчев. Той очертава професионалните роли (функции) на учителя във взаимодействията („срещите“) на учителя с учениците, с колегите му. В такъв именно контекст са изведени „разбиране на другите“ (деца, колеги, родители), „безусловна акцептация“ (възприсмане на другия), „ситуативна рефлексия (реагиране в зависимост от конкретната характеристика на ситуацията), професионални ролеви конструкции винаги „тук“ и „сега“, поведение на равностоен партньор (с ученици, колеги, родители), но и с „конструктивно противопоставяне“ и т. н. В цитираните трудове авторите (под ръководството на Вълчев) представят разгърнатата и детайлизирана картина на задължителната комуникативност, която, както подчертах, е собствената функционална същност на учителската професия.

Разгледани в пълната конструкция на професията учителските функции се конкретизират по форма и по съ-

държание и в същото време, се обогатяват и детайлизират. И още нещо много важно. Така се осигурява пълната професионална идентификация на учителя и се формира истинското му професионално „Аз“. С други думи преодолява се опасното затваряне на тези професионално-психични конструкции в рамките на урока и на неговите „учебни“ цели.

Пряко отношение към разкриването и уточняването на учителските функции има и *творческата същност на професията*. Този факт не е декларация, не е пожелание, още по-малко някакъв лозунг. Творческата си природа учителската професия носи обективно и закономерно, като страна на собствената си същност. Не може да бъде и другояче при това богатство и динамика на „обекта“ – децата, при ролята им и на субект в училищната дейност. Творчеството е закономерно присъщо на учителската професия и поради динамиката и непредсказуемостта на трудовите му ситуации. Тук само споменавам, че неоснователно много автори свързват творчеството на учителя почти единствено с евентуални промени в учебното съдържание и в неговата методическа разработка. Обосновават го с развитието и обогатяването на научните области, чиито изразители и осъществители са учебните предмети. Такъв факт, естествено, съществува и заслужава не само отбелязване, но и силен акцент. Наред с него, а може би и далеч преди него

обаче има други детерминатори и регулатори на учителското творчество. Те са посочените динамика на ученическото поведение и дейност, променливостта на трудовите ситуации, защото те са всекидневие, а и „всекичасие“ в работата на учителя. Те налагат най-пълно импровизации, гъвкавост и вариативност на подходите, оригиналност в действията и поради това не могат да се предпишат, трудно се формулират дори принципите на тези подходи и действия. Затова немалко автори обособяват творческата страна (конструктивността) в работата на учителя като обособена функция (най-категорично я формулира Н. Кузмина).

Имаме вече основание да обобщим, че само разгърнатата картина на учителската професия може (и следва) да стане изходна база на функционалната ѝ структура, на нейната реализация. Посоченото в тази статия не е цялата картина. То извежда само някои ярки и значими акценти, извън които се допускат груби грешки в структурирането. Опит за обобщение на произтичащите от споделеното изводи, както и още нещо за тяхната обосновка, предлагам в края.

Вече заявих, че нямам собствен проект за функционална структура на учителската професия. При всички случаи обаче се присъединявам към различни предложения на цитираните и някои неспоменати автори. Възприемам опита за цялостно функционално конструиране, формулирано

от Н. Кузмина. Ако мога да претендирам за собствен дял в тази проблемна област, той се свързва предимно с детайлизираното разгръщане на обособените от авторката функции (при нея те са повече глобализирани). Изучена и показана е, например, „емпатийността“⁶ на учителската комуникация, професионалните измерения на съпреживяването във взаимодействията, съдържание, граници, насоки, корени и динамика, „усетът за аудитория“ като компонент на функцията, диференциация на взаимодействията в зависимост от „втората“ страна – ученици, колеги, родители и пр. Конструктивната функция е вътрешно разграничена в три главни сфери: преобразуване на специфичната научна информация в учебно съдържание с всичките практически детайли на този акт; проектиране на детското развитие; предвиждане на резултатите от отделните явления и ситуации, които обхващат по-кратък или по-продължителен период от учителската дейност. Естествено вътре в това обособяване се открояват и съответни действия. Организаторската функция също е конкретизирана в няколко групи професионални действия: ориентационни, мобилизационни и ръководни със съответните им конкретни реализации. Твърде богато се оказва вътрешното диференциране на гностичната (познавателната) функция. Предлагам например обособяване на познавателно-действени структури

по отношение на науката, образуваща специалния предмет на учителя, познавателни действия по отношение на учениците (децата) с всичкото им богатство и динамика, познавателни функционални структури за проучване и ползване на практически професионални постижения (опит) на учители, както и професионални действия за анализ и преценка на собствения труд и постижения.

Дължа да подчерта, че функционалната структура на учителската професия продължава да е „отворена“ за научни анализи, оценки и цялостни изследвания. Посоченото до тук, включително по-крупните постижения, както и собствените ми усилия в тази насока, са все още едно начало. То не само трябва да продължи, но непременно и да надхвърли умозрителността си, да не разчита само на наблюдения и натрупан професионален опит. Независимо че такъв път на проучване е нужен и полезен, наложителни са преки изследвания по всички закони и изисквания на изследователския процес. Става ясно че в рамките на съществуващите научни области това се оказва трудно и почти неосъществимо.

Закljučения и генерализирани изводи

Започвам с последното изречение на предходната част, в което се съдържа главното логично заключение. Учителската професия трябва да ста-

не (всъщност вече е станала) пряк предмет на научно изучаване. Многократно както аз, така и други мои колеги, спираме вниманието върху **науката педевтология**. Именно неин предмет става учителят и неговата професия. За тази наука става дума не само сега, а и много отдавна (у нас от проф. Д. Кацаров в 30-те години на нашия век) не само от нас, но и от много други автори от различни страни (Германия, Полша, Русия и някои държави от бившия СССР, Франция). Формулирани са необходимите компоненти на научната област – предмет, обект, задачи, изследователски пътища. Този факт обаче в България не придвижва педевтологията извън „каква глупост“, още не се стига дори до „тук има нещо“. Твърде силно вкоренена е традицията и дори инерцията в подходите и мисленето на много, преди всичко педагози. А тъкмо специализирана научна област е в състояние да проучи пряко всички елементи на тази голяма и изключително значима професионална дейност, в това число и проблема за професионалните функции на учителя. У нас всъщност има изследователски опит и не малко публикации, с които може и трябва да започне редовното изучаване на педевтология. В учебните планове на някои образователни звена и институти това е направено (Педагогически факултет на Бургаския свободен университет, ЦИУУРК). Частично се изучава и от други зве-

на. Налага се обаче обективно-научно да се подходи и да се реши този въпрос във всички учебни заведения, подготвящи учители. Известно е, че отдавна много такива заведения, оценили потребността от директно изучаване на професията, по своя инициатива и по своя програма въведоха предмета „Въведение в учителската професия“.

Пряко от споделеното в статията произхождат изводи, свързани с конкретни и значими въпроси и тяхното решаване. За целта би било целесъобразно например организирането на научен форум, свързан с утвърдените „учебна“ и „възпитателна“ функция, за да излезем от инерцията на тяхното трактуване и използване. Да оценим плюсовете и минусите на това деление, за потърсим отражението му върху други постановки и концептуални анализи, като интерпретираме това отражение както в теоретичен, така и в практически план. От тук да тръгнем и към пълния и действителен анализ на други страни и особености на учителската професия, позовавайки се на изходните позиции на професиологията. В този контекст подчертавам, че направеното от бившата лаборатория „Проблеми на педагогическите кадри“ – сега катедра „Педагогология“ към ЦИУУРК, е твърде много за нашите условия. На неговата база може да започне цялостното изследователско изучаване на професията, в т. ч. и на богатите ѝ професионални функции. Това ще

подпомогне най-напред подготовката на бъдещите учители. Както стана дума, те ще видят бъдещата си дейност в нейната пълнота и разгърнатост и ще знаят с какво ще следва да се идентифицират *като професионалисти*. Сега в тази подготовка, а и в хода на работата оставаме почти на повърхността, въпреки многобройните публикации за учебно-възпитателния процес. А този факт, от своя страна, води до повърхност и в цялостната квалификация на учителските кадри. Не е трудно да го докажем. Достатъчна е, може би, една представителна анкета със студенти от педагогически учебни заведения и работещи учители (не само начинаещи). Непременно ще се „изненадаме“ от цялата едностранчивост, едностранност и недостатъчно дълбокия смисъл на професионалния им анализ и оценки, а оттук и от професионалния им самоанализ. Ще се сблъскаме за сетен път с невероятната инерция в постановките и решенията на учителските проблеми. Най-тревожното в случая ще бъдат, може би, негативните констатации на самите изследвани или на най-близките до тях – ученици, родители от реализацията на професията и нейните резултати. Не ги удовлетворяват, не са доволни, липсват им много неща! И в същото време не могат да си отговорят докрай къде са причините, в какво се корени неудовлетворителността при положение, че много от тях (учителите) работят твърде добросъвестно.

Дори обобщеният анализ, който предложих в тази статия показва, че професията „в действие“ представлява сложна и богата картина. Като относително обособени функции могат да се интерпретират много „дребни“ съставки на професионалната дейност. Те са именно действията, които се включват и образуват цялостната дейностна структура на учител-

ската професия. И всяко от тях има своето значимо и незаменимо място.

Наистина парадокс остава фактът, че най-старата интелектуална професия – „познатата“, „известната“ на всички, фактически е толкова малко изучена и така повърхностно характеризирана. Крайно време е да премахнем този парадокс.

БЕЛЕЖКИ

¹ Жекова, С.т. и съавтори. Функционална структура на учителската професия. С., 1982; Жекова, С.т. Психология на учителя. С., 1984; Жекова, С.т. и сътр. Проблеми на професионалния труд и личността на учителя (въведение в педвтологията). Б., 1992.

² Жекова, С.т. Характеристика на една професия. С., 1979.

³ Пенчева, Е. Социално-психологическа характеристика на професионалното поведение на учителя. – В: Проблеми на професионалния труд и личността на учителя (въведение в педвтологията), Б., № 992.

⁴ Градев, Д. Професионални роли и ролеви конфликти. Годишник на СУ. С., 1993.

⁵ Вълчев, Р. и съавтори. Системи на професионално-педагогическо общуване, № 1-5, 1985-1991.

⁶ Жекова, С.т., Е. Пенчева. Съпреживяването (емпатията в педагогическата практика). С., 1989.