

Учитель как профессия (поговорим о терминах)

Балакирева Эльфрида Викторовна – д-р пед. наук, проф., кафедра теории и истории педагогики. E-mail: bal-elvira@yandex.ru

Роботова Алевтина Сергеевна – д-р пед. наук, проф., кафедра теории и истории педагогики. E-mail: asrobotova@yandex.ru

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корп. 11

***Аннотация.** Происходящее в педагогике смешение понятий «профессия», «специальность», «квалификация», «должность», а также нечёткость обозначения субъектов образования (педагог, учитель, преподаватель, педагогический работник и т.д.) затрудняют разработку профессиональных и образовательных стандартов, обеспечение их предметности, явное определение трудовых функций и компетенций. В силу этого, казалось бы, частный вопрос о значении понятия «педагогическая профессия» приобретает социальную, теоретическую и практическую значимость. Авторы считают, что в анализе специфики педагогической профессии необходимо учесть достижения и рекомендации социологии и психологии профессий, возможности педагогической профессиологии. Рассмотрение проблемы только изнутри самой педагогики ограничивает создание целостного представления о педагогической профессии как значимом в обществе виде деятельности, несущем в себе гуманитарность как ведущее качество. Авторы критически рассматривают Профессиональный стандарт педагога, в котором находят противоречивые положения, и приходят к выводу о необходимости логико-методологической проработки используемых в нашей науке терминов.*

***Ключевые слова:** профессия, педагогическая профессия, педагогическая специальность, педагогическая компетенция (компетентность), профессиональный стандарт, образовательный стандарт, педагогический работник, профессиология, педагогическая профессиология, гуманитарность*

***Для цитирования:** Балакирева Э.В., Роботова А.С. Учитель как профессия (поговорим о терминах) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 73-83.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-73-83>

Проблемная ситуация для авторов возникла при обсуждении названия создаваемого ими учебника «Введение в профессию». Встал простой вопрос: *введением к чему* он является? Этот вопрос оказался предпосылкой рефлексии над сущностью деятельности, которой мы занимаемся много лет и которой мы обучаем других. Данная тема только на первый взгляд кажется частной, связанной лишь с упорядочением терминологического аппарата. К сожалению, это не так. К такому выводу нас привёл длительный и специ-

альный интерес к изучению особенностей педагогической профессии [1–3], а также реформы, происходящие в сфере педагогического образования и профессионального труда педагогов. Обострили этот интерес и другие обстоятельства современной педагогической повседневности. К их числу можно отнести:

– постоянное смешение терминов «педагогическая профессия» / «педагогическая специальность» / «педагогическая квалификация» и «педагог» / «учитель» / «препода-

ватель» / «педагогический работник»; неясно соотношение понятий «квалификация» и «академическая степень»;

- введение многоуровневой системы педагогического образования (учитель, бакалавр, магистр, преподаватель вуза и др.); при этом не прояснены трудовые функции выпускников, окончивших бакалавриат и магистратуру;

- разработку образовательных программ подготовки специалистов по направлению «Педагогическое образование» с учётом требований профессиональных стандартов;

- появление противоречивых программ повышения квалификации педагогов для разных типов образовательных организаций, при этом многочисленные центры повышения квалификации занимаются и подготовкой *специалистов* для сферы педагогического труда;

- практические вопросы относительно квалификации *разных* типов педагогических работников, их образования, функций, умения выполнять необходимые трудовые действия, их должностных обязанностей, предполагаемых результатов труда и системы оценки педагогического труда.

Проблемы, проблемы, проблемы...

Внимательный анализ публикаций, посвящённых педагогической деятельности как основе любой педагогической профессии, показывает, что в них много повторения известного. Сама эта деятельность как *профессиональная* и непрерывное педагогическое образование как овладение *профессионализмом* рассматриваются только изнутри самой педагогики, вне учёта тенденций развития профессиологии как становящейся области научного знания, а также социологии профессий. Вряд ли можно согласиться с мнением некоторых исследователей о том, что вопросы специфики педагогического труда и педагогического образования можно решить преимущественно в границах профессиональной педагогики [4]. Кроме того, в эпоху динамического развития междис-

циплинарности и трансдисциплинарности педагогика не может ограничиваться замкнутой на себе научной рефлексией, быть в этом смысле автономной. На преодоление замкнутости ориентирует и появление новых педагогических специальностей в сфере профессиональной деятельности и направлений подготовки в системе высшего педагогического образования. Мы не можем дать описание деятельности, например, социального педагога или педагога-психолога только с позиции педагогики, поскольку деятельность первого интегрирует педагогическую и социальную работу, а деятельность второго – педагогическую и психологическую. То же можно сказать и о профессии педагога дополнительного образования, который должен владеть и основами педагогической деятельности, и предметной деятельностью (художественной, досуговой, программированием, спортивно-оздоровительной, проектной, исследовательской, шахматами и др.).

Мы видим в педагогике разобщённое исследование проблем, связанных с *профессией, специальностью, профилем* подготовки и переподготовки, *квалификацией* и *должностями* педагогических работников. Мы сегодня не можем дать целостное описание *педагогической профессиональной страты* нашего общества, если использовать термин П. Сорокина, не можем создать обобщённое представление о мотивах, целях педагогической деятельности, о ценностях, интересах, профессиональной этике, культурных предпочтениях, карьерных устремлениях педагогических работников, об их удовлетворённости профессиональным трудом с его рисками и опасностями, об иллюзиях, разочарованиях и успехах разных групп педагогических работников, об их самообразовании, свободном времени, причинах ухода в другие виды деятельности. Сегодня нет ясных ответов на вопросы, касающиеся дифференциации деятельности внутри этой профессиональной страты, возможности дополнения основной деятельности другими видами деятельности,

снижения трудовой мотивации под влиянием казённо-бюрократического отношения к работникам, нормирования педагогического труда, формализма аттестации, контроля и повышения квалификации... Поиск ответов на эти насущные вопросы, безусловно, актуален, особенно если речь идёт о профессиональной ориентации молодёжи, ищущей себя в сфере педагогического труда. Все эти обстоятельства делают значимой проблему педагогической интерпретации феномена профессии и всех производных от этого ключевого понятия.

Авторы придерживаются точки зрения, что современная профессиология сегодня оформляется как самостоятельная область социогуманитарного знания, интегрируя в себе достижения комплекса гуманитарных наук. Однако говорить о профессиологии как о целостной системе знания ещё рано, то же относится и к педагогической профессиологии. Ценные научные результаты исследований профессии и профессионализма представляют многие гуманитарные науки. Вопросы и проблемы, о которых сказано в начале статьи, актуализируют внимание педагогов к социологии образования. Так, социология профессий предоставляет ценный материал о потребностях современного социума в нянях и гувернёрах, об удовлетворённости учителей своей профессиональной деятельностью и статусом, об итогах оптимизации сельской школы [5] и т.п. Обращение к социологии профессий и профессиологии, на наш взгляд, может содействовать решению очень важных педагогических задач:

- пониманию специфики и роли каждой институции педагогического образования (СПО, ВО, ИПК, аспирантура как ступень ВО, дополнительное образование);
- согласованию образовательных и профессиональных педагогических стандартов разного уровня и профиля;
- созданию профессиограмм педагогического труда по видам профессиональной деятельности и построению на этой основе образовательных программ педагогического

образования (среднего, высшего, дополнительного);

- созданию чёткой карты современных педагогических профессий с перспективой их развития и появления новых специальностей, профилей, квалификаций и должностей для осуществления профориентационной работы с абитуриентами и содействия профессиональному становлению и профессиональному самоопределению студентов – будущих педагогов;

- выделению на каждом образовательном уровне и в каждом профиле педагогического образования универсальных и специфических знаний, умений, трудовых функций;

- созданию обобщённых портретов представителей наиболее типичных педагогических профессий: школьного учителя, педагога дополнительного образования, преподавателя колледжа, вуза, мастера производственного обучения, тренера, методиста, инструктора, коуча, тьютора и т.д.;

- описанию предполагаемых результатов деятельности преподавателей разного уровня и профиля подготовки, разработке критериев оценки труда.

Где искать решения?

Это наши предположения, которые, возможно, вызовут критическое отношение читателя. Но нам представляется решение всех этих задач в высшей степени необходимым. И в этом плане анализ современного профессионально-педагогического терминологического аппарата очень важен. Начнём свои рассуждения с понятия «профессия». Грамотное его использование поможет яснее представить значения производных терминов: «профессиональное образование», «профессиональная компетенция и компетентность», «профессиональный стандарт», «профессиональное самоопределение», «профессионализм» и многих других.

Отсутствие чёткого понимания ключевого термина приводит к тому, что у педагогических работников размывается целостный

образ профессии, которую можно было бы обозначить как «педагог». Ведь профессия – это не только вид деятельности, но и система подготовки кадров, и профессиональное сообщество специалистов разного профиля и квалификации, которые задают направления развития профессии, осуществляют контроль за качеством деятельности. Сейчас появляются новые виды педагогической деятельности, но говорить о том, что рождаются новые профессии, преждевременно, поскольку они могут быть всего лишь дифференциацией внутри профессиональной педагогической деятельности, рождением новой трудовой функции. Так же осторожно нужно говорить и о том, что профессии сегодня быстро умирают. Могут уходить в прошлое какие-то виды профессиональной деятельности, может меняться содержание трудовых функций внутри профессии, однако становление профессии, её развитие – это длительный эволюционный процесс. Самым подвижным явлением здесь является должность. Она может совпадать по своему названию с профессией (например, профессия учителя совпадает с должностью учителя), но чаще этого не происходит. Иногда требуется специальная подготовка человека к исполнению определённых должностных обязанностей. Е.А. Ямбургу, одному из разработчиков Стандарта педагога, был задан вопрос о соотношении понятий *педагог* и *учитель*. Он ответил: «Не важно, кто ты по специализации – математик, физик, историк; это всё равно – обучение, воспитание и развитие. Это структура общей профессиональной деятельности. Мы взяли понятие “педагог”, так как оно шире понятия “учитель”, ведь, например, педагог дошкольного образования – это тоже педагог, по закону дошкольный уровень сегодня отнесён к образованию, и это правильно, потому что помимо ухода и присмотра предусматривается и развитие»¹. Однако и в названии, и в содержании упомянутого Стандарта остались

все эти понятия: «педагог», «учитель», «воспитатель», «преподаватель». Между тем за каждым из этих терминов скрывается своя сторона педагогической действительности, и неразличение этих сторон сказывается на понимании общего и особенного в профессиональных действиях указанных субъектов.

Термин «профессия» относится к категории общенаучных. Феномен профессии имеет богатую историю осмысления, в которой отражается конкуренция различных исследовательских позиций в отношении его трактовки. С позиций философов профессию рассматривают как способ выражения сущности человека и средство удовлетворения его материальных и культурных потребностей. При всём различии взглядов классиков на сущность профессии (К. Маркс, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер) их объединяет понимание профессии как дифференциации социальной деятельности, разделения труда. В 1990-е гг. и в начале 2000-х гг. массив знаний о профессии пополнился исследованиями, посвящёнными методологическим аспектам её изучения (Т.Л. Александрова [6], Г.Б. Кораблева [7], В.А. Мансуров [8]), что способствовало современному пониманию сущности профессии. Социологи рассматривают профессию как социальный институт. Значительное большинство учёных традиционно трактуют профессию как специализированный вид деятельности, выделившийся в результате разделения труда [9]. В педагогике предложена интегральная характеристика профессии. Так, Э.М. Калицкий представляет профессию «как исторически детерминированное явление, которое объективно обуславливается достигнутым уровнем разделения труда. Это приобретённый в процессе обучения и воспитания, ориентированный на общественное разделение труда комплекс систематических знаний, умений, способностей и убеждений человека, предпосылка к выполнению квалифицированного труда в материальном и нематериальном производстве» [10]. Психологи рассматривают профессию как условие

¹ Директор школы. 2013. № 7.

и способ развития ценностно-смысловых ориентаций и установок личности [11–13]. Таким образом, исследования последнего времени внесли в трактовку профессии новые смыслы и значения. Она интегрирует психологическое, личностное развитие, социально-профессиональное самоопределение человека, его становление как субъекта культуры и непрерывного образования, направленного на всё более глубокое овладение профессиональными знаниями и мастерством, развитие у человека смыслообразования и потребностно-мотивационной сферы. В силу этой структурной сложности самого феномена возникают различные подходы к классификации профессий.

В педагогических работах при рассмотрении понятия *педагогическая профессия* преимущественно используются традиционные определения: профессия как труд, занятие, как результат разделения труда, как специальная деятельность, как кластер компетенций; иногда указывается предмет этого труда – обучение и воспитание. Однако неясно выделение общего (для всех педагогических профессий) и особенного в разных её видах. В одной из статей, посвящённых современным *изменениям* в педагогической профессии, её определение даётся *вообще*, вне содержательных характеристик, но с употреблением других абстрактных понятий: «Педагогическая профессия характеризуется как область приложения сил, деятельность и область проявления личности педагога, исторически развивающаяся система, творчески формируемая реальность. Наиболее разработанным аспектом является представление о педагогической профессии как виде специализированной деятельности в рамках анализа её содержания, технологий, уровней педагогического образования» [14]. Но разве можно понять из такого определения особенности педагогической профессии, специфику целеполагания, содержания, деятельности и других характерных для неё показателей? Или такое утверждение: «По классификации, предложенной Е.А. Климо-

вым, профессия педагога относится к типу “человек-человек”. Но из ряда других она выделяется, прежде всего, по *образу мыслей её представителей, повышенному чувству долга и ответственности*. Главное отличие от других профессий этой группы заключается в том, что она относится как к классу *преобразующих*, так и к классу *управляющих* профессий одновременно» [14]. На основании сказанного автор выделяет в качестве современного подхода к педагогической профессии *этносний* подход. Но разве это не относится к другим профессиям, например врача, спасателя?

Несмотря на обширный массив научных публикаций по теме, в них нет чёткого описания педагогической профессии, различных видов профессиональной педагогической деятельности, нет установленной связи между профессией, специальностью, квалификацией и академической степенью педагогических работников. Обозревая многообразие интерпретаций понятий *профессия*, *профессионализм* и родственных им, основанных на различных исследовательских подходах (институциональном, феноменологическом, культурологическом, герменевтическом, функциональном, компетентностном и т.д.), мы считаем продуктивным *антропологический* подход. В работе [15] авторы пишут: «Для нас антропология профессий – это метафора, которая обозначает определённую методологическую перспективу: акцент на качественные методы, теоретическую оптику *verstehen*, социальную критику и неоинституционализм». Заметим, что педагогическая антропология была разработана ещё К.Д. Ушинским как теоретическая основа развития педагогики, педагогической профессии и любой педагогической специальности как деятельности, направленной на обучение и воспитание *человека*.

О профессиональных стандартах

С тревогой и озабоченностью приступаем к следующим размышлениям. Чем вызвана эта озабоченность? Скорее всего, тем,

что предметом размышлений стал Стандарт педагога. С самого своего появления он вызвал противоречивое отношение в педагогическом сообществе: от восторженного до скептически сдержанного. Да, он отвечает вызовам времени. Да, он может стать ориентиром в оценке качества педагогической деятельности. Да, разработчики проделали огромную работу в своих попытках осуществить декомпозицию трудовых функций педагогической деятельности. И вместе с тем отсутствие универсальных характеристик всей совокупности различных профессий, относящихся к группе педагогических, становится источником многих вопросов. Вот Стандарт *педагога*. Он называется «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, среднем общем образовании) (учитель, воспитатель)». Недоумение вызывают двойные скобки в названии документа. Но не только это. В нём не однажды в разных сочетаниях употребляется слово «профессиональный» (-ая, -ое). Однако определения *педагогической* профессии здесь тоже нет. В Стандарте дано описание цели профессиональной деятельности педагога – это «оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими образовательную деятельность)». Но это последнее (в скобках) и так ясно. А вот чуждое педагогике слово «услуга» остаётся без истолкования. Составителям важно понятие «функция». Впрочем, это характерно и существенно для всех профессиональных стандартов. Об этом сказано и в ТК РФ (ст. 195.1): «Профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определённого вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определённой трудовой функции». Однако изучение значений понятий *профессиональный стандарт* и *квалификация* не указывает на их тождество. Чаще всего в определении значения квалификации присутствует качество выполняемой дея-

тельности, обусловленное знаниями, умениями, опытом работы, а в последнее время – наличием комплекса компетенций. Однако при обращении к такому специфическому виду деятельности, как педагогическая, с разнообразием её видов, специальностей и должностей, профессиональный стандарт и квалификацию трудно свести лишь к трудовым функциям и даже к весьма подробному их «набору».

Основных функций в деятельности учителя и воспитателя выделено четыре: обучение, воспитательная и развивающая деятельность, а также реализация программ соответствующего уровня образования и плюс к ним – обучение по предметным модулям. И сразу возникают вопросы. А обучение – это не деятельность? И что это такое – развивающая деятельность, отделённая от обучающей и воспитательной деятельности? Ведь выявление проблем развития ребёнка, различные виды педагогической диагностики осуществляются в процессе воспитания и обучения. С одной стороны, хорошо, что выделены проблемные области педагогической деятельности (работа с детьми, требующими особого внимания педагога). Но, с другой стороны, сегодня отсутствует чёткое определение развивающей деятельности. Есть определение понятия *развивающее обучение* – во многом оно традиционно и понятно педагогам. Однако в этой связи уместно напомнить и такой сюжет. Какова специфика развивающей деятельности? Она просто присоединяется к обучению и воспитанию? Для размышления над этими вопросами было бы полезно перечитать книгу «Философско-педагогические проблемы развития образования» [16]. Несмотря на то, что она вышла в 1981 г. и вызвала весьма жёсткую официальную реакцию, её идеи и описанные проблемы актуальны и сегодня: о воспитывающем характере обучения (об антиномии, присущей этому определению), о развитии личности В.В. Давыдов представил в книге заключительную главу «Психическое развитие и воспитание». Он показал

развитие личности как проблемную область педагогики, ибо в ней не вскрываются механизмы этого процесса, не объясняются противоречия развивающего обучения (между доступностью и необходимой трудностью). А что же тогда говорить о развивающей деятельности педагога? Какой она должна быть, чтобы обеспечить процесс становления личности? Каковы механизмы развития? В столь давней книжке говорилось о многом, но для нашей темы важна идея «деятельной активности», способной *«сотворить в себе человека»* [16, с. 51], тезис о цели развития («Человек, чтобы развиваться как личность, должен иметь в качестве цели себя самого» [16, с. 63]), положение об антиномичности целей воспитания («Воспитывать ли человека как личность или как рабочую силу, как культурно-исторического субъекта или как специалиста-профессионала?» [16, с. 64]). Напомним, это написано в 1981 году... Разумеется, профессиональный стандарт, как нормативный документ, не может включать проблемы вопросительного характера, но учитывать их он должен.

И ещё о функциях. Их описание могло бы прояснить содержание педагогической профессии как специальной деятельности. Но только специалист-кадровик может, наверное, убедительно разъяснить, чем отличаются друг от друга обобщённая, общепедагогическая и просто трудовая функция. В Стандарте идёт речь о *возможных* должностях педагога, их названо две: учитель и воспитатель. Но как эти утверждения соотносить с «Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих», где названы: учитель, воспитатель, преподаватель, методист, учитель-дефектолог, учитель-логопед, инструкторы (по физическому воспитанию, по трудовому обучению и др.), концертмейстер, тьютор, тренер-преподаватель и т.д. В этом ряду трудно разграничить понятия *профессия, специальность, должность*. А ведь ещё есть понятия «квалификация», «академическая степень»! Как все они соотносятся между собой?

Вернёмся к трудовым действиям, составляющим суть любой профессии. Последовательность в их описании также вызывает вопросы. Так, при описании этих действий в воспитательной деятельности, вопреки закономерностям любого организованного процесса, категория *цели* отодвинута. Зато дважды (на первое и четвёртое место) в Стандарте поставлены вопросы регулирования поведения обучающихся и «определение и принятие чётких правил поведения обучающимися». Но ведь он должен быть документом, который соответствует теоретическим и практическим основам обучения и воспитания, а перечень трудовых действий и соответствующих им умений должен соответствовать логике педагогического процесса.

Смущает также и обилие трудовых действий, объединённых в одну группу. Например, при описании развивающей деятельности в одной группе оказались «развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира». Каждое из этих действий требует специальной подготовки, и на каком основании объединяются познавательная активность и культура здорового и безопасного образа жизни? Или вот другой пример: «Формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения». Но ведь любое из этих действий и умений – огромная составляющая профессиональной педагогической деятельности!

Справедливости ради отметим, что есть специальное пособие, назначение которого – устранить разночтение терминов. Однако во многом представленные в нём «разъяснения» либо повторяют формулировки Стандарта, либо страдают стилистической

и терминологической нечёткостью. Вот пример. *Профессиональный стандарт* – это «характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определённого вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определённой трудовой функции». *Вид профессиональной деятельности* – это несколько обобщённых трудовых функций, имеющих близкий характер, результаты и условия труда». *Обобщённая трудовая функция* – это «связанные между собой трудовые функции, сложившиеся в результате разделения труда в конкретном производственном или бизнес-процессе». *Трудовая функция* (для целей разработки профстандарта) – это «система трудовых действий в рамках обобщённой трудовой функции». *Квалификационный уровень* – это «совокупность требований к компетенциям, разделяемых по параметрам сложности, нестандартности трудовых действий, ответственности и самостоятельности». *Трудовое действие* – «процесс взаимодействия работника с предметом труда, при котором достигается определённая задача. Простейшая (элементарная) производственная операция»². Даже если внимательно читать эти определения, всё равно возникают вопросы о виде профессиональной деятельности, о трудовой функции, о трудовом действии педагога... Как сочетать в профессиональной деятельности стандартные и творческие решения? Как выполнять рутинную работу, свойственную этой творческой профессии? Из анализируемого документа неясно, на какой подход к педагогической профессии опираются его разработчики. Отчасти на деятельностный, отчасти на культурологический, отчасти на компетентностный. Но чёткой последовательности в этом нет. Особенно это проявляется в характеристиках основных сфер деятельности педагога: обучение, воспитание, развитие. В

обучении выделены только ИТ-компетенции, в воспитании (воспитательной работе) такого выделения нет, но перечислены умения – целых двадцать! Думается, что такая непоследовательность во многом обусловлена отсутствием ясных представлений о профессии педагога.

Образовательные и профессиональные стандарты должны быть понятны и кадровикам, и самим педагогам, и тем, кто занимается педагогическим образованием и разрабатывает образовательные стандарты ВО и СПО. Стандарты должны быть инструментальными, т.е. применимыми в практике. Но попробуйте оценить инструментальность Стандарта педагога дополнительного образования, изложенного на двадцати восьми страницах текста! Там присутствуют и уровни, и подуровни квалификации: «Функции педагогов дополнительного образования разделены на 3 подуровня в рамках одного уровня квалификации. Специалисты данного профиля соответствуют шестому уровню квалификации». Насколько это понятно читателю?

«Мир во времени и пространстве поставлен под знак школы», – писал С.С. Аверинцев. Разумеется, здесь не идёт речь о школе в нашем понимании. Школа того времени, о котором пишет философ, это Вселенная. Но школа в любом её значении – это всегда учитель (учителя) и ученики, последователи, это всегда учительство и ученичество. Их совместная деятельность является гуманитарной – она обязательное условие сохранения и развития человеческой культуры, самого человека, развития его интересов, его духовности. Это делает педагогическую деятельность особенно ценной для бытия человека в мире. Она «вырастает» из культуры своей эпохи, сообразна этой культуре, направлена на её сохранение и воспроизводство. Гуманитарный характер педагогической деятельности проявляется в очень многих её аспектах и целевых характеристиках. И эти свойства педагогической деятельности должны быть чётко представлены в описании её содержания, функций и трудовых действий.

² Как работать с профессиональными стандартами. Практическое пособие. URL: profstandart.kdelo.ru

Обратимся к названию нашей статьи. В профессиональном стандарте отсутствует определение профессии *педагог*. Но как можно говорить о профессиональном стандарте, профессиональных компетенциях и квалификации без определения сущности самой профессии? Введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации. Потому нас так волнует вопрос об определённости ключевого понятия *профессия* и, как следствие, – понятия *педагогическая профессия*. В заключение приведём точку зрения, которую разделяем: «это важно не столько для уточнения категориального аппарата, сколько для развития ключевых областей человеческой деятельности, от которых зависит общественное благополучие и экономическое развитие. По сути, выявление характеристик и институциональных основ профессий и профессионализма может стать ключом к определению направлений того, что сегодня смутно понимается под модернизацией страны» [17].

Наши мысли, наверное, можно назвать лингвистическими придирками. Но они тоже важны – как инструмент понимания смысла каждого термина:

Лингвистика – ты мысль и чувство,
одна из нравственных основ.

Как нет искусства для искусства,
так нет на свете слов для слов.

(Е. Евтушенко)

Литература

1. Балакирева Э.В. Профессиологический подход к педагогическому образованию. СПб., 2008. 255 с.
2. Профессия – учитель / Под ред. А.С. Роботовой. М., 2005. 336 с.
3. Введение в педагогическую деятельность / Под ред. А.С. Роботовой. М., 2007. 218 с.
4. Александрова Н.М. Методологические принципы профессиологии педагогического образования // Человек и образование. 2009. № 3. С. 55–59.
5. Профессионалы в эпоху реформ: динамика идеологии, статуса и ценностей: Коллективная монография / Под ред. В.А. Мансурова. М.: ИС РАН, 2013. 315 с.
6. Александрова Т.А. Методологические проблемы социологии профессий // Социологические исследования. 2000. № 8. С. 11–17.
7. Кораблева Г.Б. Становление подходов к социологии профессий в России // Социологические исследования. 2013. № 1. С. 109–117.
8. Мансуров В.А., Юрченко О.В. Социология профессий. История, методология и практика исследований // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 36–46.
9. Абрамов Р.Н. Социология профессий и занятий в России: обзор текущей ситуации // Социологические исследования. 2013. № 1. С. 99–117.
10. Калицкий Э.М. Трансформация профессионального образования в современном обществе. Минск, 1997. 122 с.
11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
13. Митина А.М. Психология профессионального развития учителя. М.: МПСИ: Флинта, 1998. 201 с.
14. Дроботенко Ю.Б. Изменение понятия педагогической профессии в современном обществе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. № 4. С. 112–118.
15. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Социология профессий: аналитические перспективы и методология исследований. М.: Вариант, 2015. 234 с.
16. Философско-педагогические проблемы развития образования / А.С. Арсеньев, З.В. Безчеревных, В.В. Давыдов и др. / Под ред. В.В. Давыдова; Рос. акад. образования. М.: Интор, 1994. 175 с.
17. Московская А.А. Проблемы становления модели профессии: российский опыт в западном исследовательском контексте // Мир России: социология, этнология. 2010. Т. 19. № 3. С. 90–114.

Статья поступила в редакцию 21.12.18

После доработки 06.02.19

Принята к публикации 15.04.19

Why Pedagogy Needs Clarity in Definition of the Concept of Profession

Elfrida V. Balakireva – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: bal-elvira@yandex.ru

Alevtina S. Robotova – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: asrobotova@yandex.ru

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

Address: 48, bldg. 11, Moika River emb., St. Petersburg, 191186

Abstract. The article discusses the pedagogical understanding of the concept of profession as extremely important for the pedagogical community in the conditions of the modern state of education. The authors believe that the current situation in pedagogy is characterized by the confusion of the concepts *profession*, *specialty*, *qualification*, *position*, imprecise identification of subjects of education (teacher, educator, tutor, pedagogical worker, etc.), which makes it difficult to develop professional and educational standards, ensure their continuity, define labor actions and competencies clearly. For this reason, it would seem, a private matter acquires social, theoretical and practical significance. The logic and content of the article determine the authors' position in the consideration of the stated topic – they believe that analyzing the specifics of the teaching profession and related concepts requires taking into account the achievements and recommendations of sociology and psychology of professions, studying the possibilities of the pedagogical professionology. Consideration of the problem only from within the pedagogy itself limits the possibilities of disciplinary analysis, the activity of scientific reflection, the creation of holistic ideas on the teaching profession as a significant humanitarian activity in society, which initially carries humanitarianism as a leading quality. The authors critically consider the Professional standard of a teacher, in which they find contradictory positions, and come to a conclusion about the need for the clear scientific and pedagogical understanding of the concepts of profession, professionalism, professional, specialty, qualification, activity, labor functions, competencies.

Keywords: profession, pedagogical profession, pedagogical specialty, pedagogical competence, professional standard, educational standard, pedagogical worker, professionology, pedagogical professionology, humanitarian

Cite as: Balakireva, E.V., Robotova, A.S. (2019). [Why Pedagogy Needs Clarity in Definition of the Concept of Profession. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 5, pp. 73-83. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-73-83>

References

1. Balakireva, E.V. (2008). *Professiologicheskii podkhod k pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Professionological Approach to Teacher Education]. St. Petersburg, 255 p. (In Russ.)
2. Robotova, A.S. (Ed). (2005). *Professiya – uchitel'* [Profession Is a Teacher]. Moscow, 336 p. (In Russ.)
3. Robotova, A.S. (Ed). (2007). *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'* [Introduction to Teaching Activities]. Moscow, 218 p. (In Russ.)
4. Aleksandrova, N.M. (2009). [Methodological Principles of the Pedagogical Education Professionology]. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*. No. 3, pp.55-59. (In Russ.)
5. Mansurov, V.A. (Ed). (2013). *Professionaly v epokhu reform: dinamika ideologii, statusa i tsennostei* [Professionals in the Era of Reforms: The Dynamics of Ideology, Status and Values]. Moscow: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Russian Society of Sociology Publ., 315 p. (In Russ.)

6. Aleksandrova, T.L. (2000). [Methodological Problems of Sociology of Occupations]. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 8, pp. 11-17. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Korableva, G.B. (2013). [Formation of Approaches to the Sociology of Professions in Russia]. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 1, pp. 109-117. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Mansurov, V.A., Yurchenko, O.V. (2009). [Sociology of Professions. History, Methodology and Practice of Research]. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 8, pp. 36-46. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Abramov, R.N. (2013). [Sociology of Professions and Occupations in Russia: Review of the Current Situation]. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 1, pp. 99-117. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Kalitskiy, E.M. (1997). *Transformatsiya professional'nogo obrazovaniya v sovremennom obshchestve* [Transformation of Vocational Education in Modern Society]. Minsk, 122 p. (In Russ.)
11. Klimov, E.A. (1996). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of Professional Self-Determination]. Rostov-on-Don: Phoenix Publ., 512 p. (In Russ.)
12. Markova, A.K. (1996). *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow: International Humanitarian Fund "Znanie" Publ., 308 p. (In Russ.)
13. Mitina, L.M. (1998). *Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of Teacher's Professional Development]. Moscow: Academy of Pedagogical and Social Sciences, MPSI: Flinta Publ., 201 p. (In Russ.)
14. Drobotenko, Yu.B. (2015). [Changing the Concept of Pedagogical Profession in Modern Society]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya = The Science of Person: Humanitarian Researches*. No. 4, pp. 112-118. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Romanov, P.V., Yarskaya-Smirnova, E.R. (2015). *Sociologiya professii: analiticheskie perspektivy i metodologiya issledovaniy* [Sociology of Occupations: Analytical Perspectives and Research Methodology]. Moscow: Variant Publ., 234 p. (In Russ.)
16. Arsen'ev, A.S., Bezcherevnykh, Z.V., Davydov, V.V. (1994). *Filosofsko-pedagogicheskie problemy razvitiya obrazovaniya* [Philosophical and Pedagogical Problems of the Development of Education]. B.V. Davydov (Ed). Russian Academy of Education. Moscow: Intor Publ., 175 p. (In Russ.)
17. Moskovskaya, A.A. (2010). [Problems of Developing a Profession Model: Russian Experience in Western Research Context]. *Mir Rossii: sotsiologiya, etnologiya = Universe of Russia: Sociology, Ethnology*. Vol. 19. No. 3, pp. 90-114. (In Russ.)

The paper was submitted 31.12.18

Received after reworking 06.02.19

Accepted for publication 15.04.19