

*South-West University „Neofit Rilski“ – Research Activity
Югозападен университет „Неофит Рилски“ – изследователска дейност*

ПРОЛЕТАРИЗАЦИЯ ИЛИ ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЯ – ТРУДНИЯТ ИЗБОР НА УЧИТЕЛСКАТА ПРОФЕСИЯ¹⁾

**Емилия Божкова
Веска Вардарева**

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград

Резюме. Водещата теза е свързана с интерпретирането на учителския труд и професия от педагогическа и социално-антропологическа гледна точка. Според степента на свободната професионална инициатива на субектите на училищната институция се анализират аспекти и модели, определящи статута, функциите и съдържанието на подготовката, квалификацията и непрекъснатата подготовка на учителите. Дискутират се ефекти от демократизацията на учителската професия, алтернативността и възможностите за развитието ѝ. Отбелязват се политическият и финансовият дискурс към проблема и бързите промени на пазара на труда. Акцентира се върху спецификата на училищното образование и квалификационните процеси, като се посочват допълнителни отражения, свързани с промяната на условията на педагогическия труд.

Keywords: teaching profession, professionalization, politicization, model of minimal competence, model of open professionalism

Учителската професия, професията на даскала е сред най-уважаваните в България. Твърдение от този вид веднага губи своята еднозначност – възприема се или като крайно недостоверно и ненуждаещо се от доказване, или още по-лошо, като проява на ироничност и даже нихилизъм към ценностния статут на учителя в съвременното общество. Обясненията, свързани с отчитането на множество фактори, и анализът на много аспекти (икономически, социални, политически, етнически, културологически, психологически, педагогически и пр.) насочват към достатъчно научни отговори. Предполага се, че повечето заключения, обясняващи девалвацията на учителската професия, се обвързват с проблематичността на самото образование, с неговото финансово захранване, но най-вече с въпроса за подготовката и квалификацията на учителя – т.нар. „образовател“. Като понятие, последното звучи твърде индустриално и има защо.

Тук представяме част от проведено проучване,²⁾ тълкуване и причинно обяснение за кръстопътя, пред който се намира учителската професия по отношение на статута, статуса и управлението си. Дискутираме върху професионализацията ѝ – разбирана като висококвалифициран интелектуален труд, с висока степен

на инициативност, креативност и отговорност, и нейната естествена противоположност. Какъв умисъл, съдържание и следствия се откриват в алтернативността на професионализацията на учителя. Съобразявайки се с това, че по-голямата част от училищното образование функционира на територията на малките населени места, търсим и допълнителни специфични отражения.

Една учителка каза

Тя – М.Н.Б., е главен начален учител от малък задбалкански град с традиции в образователното дело от възрожденско време. Тя е като мост в образованието – получила преди 1989 г. първо полувисше, после висше педагогическо образование, има много квалификационни курсове и съответно най-висок клас професионална квалификация. Заплатата ѝ е обратно – невисока и съответна на държавен учител с подобни характеристики. Методическото ѝ мастерство на учител новатор, работещ с най-актуалния образователен софтуер и лична инициативност като авторство и участие в национални и европейски проекти, е впечатляващо дотолкова, че много министерски и университетски специалисти от „ноосферата“ могат да ѝ станат ученици. Подобно на други учители е съавтор на широко използвани в началното училище учебници и помагала. Член е на асоциации и работливи професионални организации и форуми, където споделя своя опит.

Тя е в системата на началното училищно образование от повече от 20 години. Като много други колеги, има ученици, чиито родителите са образовани след 1989 г. Както в много други малки селища, реалната безработицата в нейния град е средно около 42%, между тях и много дипломирани бакалаври начални учители. Тя е от онези типични професионалисти ентузиастични, които имат достатъчно висока квалификация и способности да виждат позитивната модерност на иновациите в образованието и да има компетентностите да ги прилага с учениците в класната стая и извън нея. Резултатите на учениците са доказано обективни и много високи. Училищното ръководство по-скоро ѝ сътрудничи, отколкото възпира. Казва: „Нямам никакви проблеми с децата, те усвояват лесно всичко, особено ако използвам модерните учителски джаджи, а самите те с ентузиазъм разработват всякакви проекти. С колегите правим изложби, викторини, конкурси, театрални сценки. Проблеми имам с родители, и то в последните години, които отказват да приемат, че трябва да се учи, а оценяването е само подробност. Не ни сътрудничат и си мислят, че пазарната икономика означава да се пазариш“.

Един факт, който определяме като особен симптом за неочаквана за нас тенденция, е, че в това малко селище с голяма и за страната безработица има отдавна незаети няколко места за начални учители. Очакването е дълго. Желаети няма. Ръководството на училището се принуждава да наеме пенсионирани учители.

Това е феномен, който е нетипичен за европейските колеги учители, където млади специалисти с висока квалификация, търсещи работа, притискат и обективно конкурират учителите с голям стаж. Това е аспект, който се нуждае

от собствено изследване. Това е характерна странност, която за нас потвърждава актуалността на главната изведена преди това теза.

Преоткриване на колелото

Урбанизацията, стремежът към тотална стандартизация и максимализация, ефективност и ефикасност, икономичност, бърз растеж и в същото време устойчивост, перманентно мониториране и други свързани с това характеристики са съотносими и към образователното дело у нас. Но образованието, в провинциалния си контекст, не стои ли твърде далече от урбанизираната, дехуманизирана, анонимна, незаинтересована градска среда? Не е ли твърде пресилено да се твърди, че училищата в малките провинциални селища споделят повечето от тези белези-характеристики? Или като ехо приемат и отвърщат на тези характеристики-изисквания, но в засилен резонанс? По наше мнение това са двете лица на една и съща монета. Ако открием главния проблем на образованието в малкото населено място, то той трябва да е еднакво главен както и този в големия град.

Един от определящите проблеми на образователната система се състои в несъстоятелата се стратегическа нагласа за единодействие на всички активни участници в образователната сфера: правителството – в частност Образователното министерство, високвалифицираните експерти и всички видове други разнородни образователни високоакадемични специалисти, образователните институции за подготовка, квалификация и преквалификация на учителите, училищните администрации, професионалните сдружения, родителски настоятелства, местна и общинска власт. От друга страна, инерцията, а понякога и дори преднамереността на отношението на учителското съсловие към собствения им труд и професионализъм водят до затруднено самоопределение и занижено професионално и житейско самочувствие.

Обществото има ясна нагласа – учителят у нас има мисия. Изисква се да задоволяват нарастващите амбиции на националната образователна система, и то в силно стратифицирано по материален и социален (някъде дори етнически) признак общество. Върху тази почва професията на учителя има сложната дилема да избира между двете алтернативи:

– „или учителите постепенно ще губят своя занаят за сметка на... т. нар. „ноосфера“ – сферата на идеите, т.е. на групата хора, които разсъждават върху педагогическата практика, без да я упражняват, които замислят и осъществяват програмите, дидактическите подходи, образователните средства, оценяването, образователните технологии и които имат претенцията да предоставят на учителите ефикасни образователни модели; това е пътят на „депрофесионализацията“ или *пролетаризацията*;

– или учителите ще станат истински професионалисти, ориентирани към решаването на проблеми, автономни в дидактическото представяне и в избора на педагогическите стратегии (Tardif, 1992), способни да обединят енергията

си в училището и в педагогическите екипи, истински хора на занаята, организирани в управлението на собствената си непрекъсната подготовка; това е пътят на *професионализацията*“ (Перну, 1996: 559 – 560).

Образователни алтернативи като гореописаните са известни и обсъждани в модерните общества на развитите държави с повече от десетилетие давност.

Интересно е да се отбележи, че проблематичното отношение и съотношение *„пролетаризация – професионализация“* на учителския труд в нашите отечествени граници е твърде аналогично, което тълкуваме като цивилизационна близост, но главно като възможност да припознаем добрите, ефективни практически решения. Ако в другите страни не използват толкова често думата „реформа“, а по-скоро „модернизация“, това не означава, че не се касае за едно и също – за колебанията в равновесието между образоваността, като фактор за по-качествен живот на хората, и образованието, като иновативна държавна стратегия, само че, ако може, с минимум разходи.

Съдържанието на двете полюсни решения се нуждае от допълнително пояснение не само по семантични причини.

Как ехото заглъхва

Глобалността е не само географско понятие. За много от модерно изкушените хуманитаристи тя е по-скоро ценностно такова. Интеркултурността на българското общество обаче е факт; признаването на „многобройността на човешкия интелект“ на Х. Гарднър и връзката с училищната практика например също е факт. Съвременната педагогическа наука отдавна е фалсифицирала унифицирането на личността като цел на образователните въздействия. Впечатляващо вярно е, че учителската професия има собствена диалектика: „еднообразие срещу културно разнообразие“, казва Vonk (1992).

Смисълът на дилемата *„пролетаризация – професионализация“* предполага социално, политическо и финансово тълкуване на противопоставянето. Това е част от рационалност, която осъжда професията на учителя на същите трансформации на пазара на труда, които са еднакво актуални и глобални за всички. Променящите се условия на педагогически труд изискват реализацията на различни и още повече – противоположни модели на управление, чрез които образователната система да функционира.

– Модел на минималната компетентност

Все повече се налага практиката, при която образованието е възприемамо чисто и просто като *поръчкова система*. Решенията какво и как да бъде преподавано се вземат на централно равнище на държавното управление. Училищата не участват и не ревизират идеите, а само изпълняват *наложена програма*. Трудът на учителя е сведен до изискуемо най-ефикасно и най-резултатно изпълнение на „дадена поръчка“. При този модел се счита за практически лесно оценяването на учителите да става според това, колко качествено

изпълняват поръчката, а професионалната им подготовка и квалификация е изградена като организация по спазване на алгоритъма, спазване на технологията, правилата, отстраняване на недостатъците.

Водещи са принципите на стандартизация, специализация, синхронизация, концентрацията, максимализация и централизация, т.е. това, което се определя като симптоми на индустриалното общество. Ал. Тофлър говори дори за „макрофилия“. Тук именно е проблемът, тук е омото на бурята. Защото, преминали границата на ХХІ век, се намираме в епохата на интелектуалното и икономическото обединяване. Същата се определя и като постиндустриална, информационна, интернет епоха, а някои общества преминават и отвъд нея.

Подготовката на педагогическите специалисти по „поръчковата система“ е свързана с „достатъчно много знания по предмета и дидактико-педагогически умения“. Непрекъснатата подготовка се използва редовно за актуализиране на тези знания и умения, но също и за да внесе корективни действия и решения при учителите, които не покриват стандартизираните норми.

– *Модел на отворения професионализъм*

Отвореният професионализъм поставя учителя, общността му и училището в главната роля на процеса на подобряване на образованието. Това е ситуация, теоретически известна на мнозина специалисти у нас.

Учителите са отговорни индивидуално или групово за анализа на училищните нужди. Те имат мотивацията и уменията да обсъждат от равнопоставена позиция в собствената си общност, но с останалите ангажирани с образованието страни, всички основни и второстепенни въпроси, свързани с това, какво да се прави и как то да се приложи. Общественото отношение към тях е като към „лидери новатори, способни да се самоусъвършенстват, да анализират собствените си действия, да идентифицират нуждите на учениците и да реагират на тях и в крайна сметка – да оценяват резултата от своята намеса“ (Vonk, 1992: 4 – 5).

Трябва да се подчертае, че тези противоположни в общата си образователна концепция модели изискват различни качества и професионални компетентности от учителите, а свързаният с това извод е: изискват и различна базова (бакалавърска) и съответно продължаваща професионална подготовка.

С позитивно чувство обаче трябва да се подчертае, че моделите са достатъчно динамични – не антагонистични и самоунищожаващи се, следователно търси се *моделът на образователния компромис*. За тази цел разбирането на същността на учителския труд е повече от необходимо. Парадоксално е, че повечето обяснения и коментари се предлагат на бюрократичен стил от управленци, а обществото е принудено да тълкува. В случая, тази на пръв поглед второстепенна подробност е от съществено значение, защото *обществената нагласа е необходимата подкрепа за развитието на училището, учителите и всичко, свързано с тях*. Сравняващо-критериалната в това отношение гледна точка на Етзоли е твърде интересна: „...без съмнение, учителският занаят е търсене на себе си. Той е с прекалено висока ква-

лификация, за да поставим учителите в ролята на прости изпълнители, подобно на работниците в цеха, но е и недостатъчно висококвалифициран, за да им се признае същата автономия и отговорност като на лекарите“. Подобно състояние, наречено *полупрофесионализъм*, е близко като обяснение до ограничаваната автономия, но с висока степен на отговорност, характерна за компетентността и компетенциите на медицинските сестри. „В образованието обаче не е така. Защо? Без съмнение, защото преподавателят играе едновременно ролята на лекаря, на медицинската сестра и на санитаря. В професията му няма разделяне на труда, сравнимо с това в здравния сектор, а всеки прави всичко. Учителят съчетава най-простите функции – да пази и да се грижи за учениците, да подготвя и да разпределя учебния материал, с най-сложните дейности – да накара да учат тези, които не учат сами“ (Etzioni, 1969).

Кривото огледало на пролетаризацията

Без съмнение, очакванията ни са свързани със съзнаването, че звучи нелепо да използваме понятието „пролетаризация“ за обясняване на организационните и квалификационните процеси в системата на училищното образование, и то преминали отдавна прага на XXI век. Думата внушава представа от миналия век за разделение на труда (което е естествен еволюционен процес в развитието на производствените системи и една от причините за появата на професиите в съвременния им смисъл), загуба на независимост и ограничена икономическа свобода и даже експлоатация. Либерална в общи линии, професията учител – професия от сферата на интелектуалния и още повече на хуманитарен труд, на пръв поглед не създава закономерна връзка с работническата класа. От друга страна, като прилагаме тази символична понятийна образност, подчертаваме все по-натрапващата се тенденция за *рязко разграничаване на замисъла (идеята, концепцията) на работата от изпълнението*, т.е. касае се за загубата на творчеството, инициативността и автономността, независимостта на висококвалифицирани специалисти и фиксирането им във все по-тесни нормирани граници. Като допълнителен ефект така до известна степен се обезсмисля високоакадемичният университетски статут на педагогическото образование у нас. Около 85% от анкетираните учители изискват по-къс срок за базова бакалавърска подготовка с приоритет на практическото обучение.

Случва се, когато обществото е разтърсвано от сложни политически и социално-икономически катаклизми, и то в усложняваща се международна обстановка, на образованието и съответно на учителите да се оставя неангажирано с конкретни решения пространство и неопределено бъдеще време. Все повече професионалните образователни среди коментират хроничния дефицит на финансови средства, които пренасочват към резервната скамейка стартирали вече иновативни образователни проекти и програми. Споделеното мнение на всеки трети директор на основно или средно училище е: „Делегираните бюджети предлагат много малки възможности за приложение на собствени иновативни програми“.

И още: „В системата на делегираните бюджети не се предвиждат средства за финансиране на учители за придобиване на ПКС. Следователно, след като в останалите държави на ЕС квалификацията на учителите е въпрос на личен избор, то очевидно тези наши колеги притежават необходимия паричен ресурс за индивидуална квалификация. Нещо повече, те добре знаят, че по-високата квалификация ги прави по-конкурентни и им донася по-високи трудови доходи.³⁾ Това твърдение, което в първата си част приемаме за вярно, е твърде спорно спрямо мотивацията на учителите за кариерно развитие. Ако приемем това като симптом, проблемът за педагогическата квалификация трябва да търси идеи и решения, още повече че „... доминират традиционни форми за квалификационна и методическа дейност в училищата. Трудно пробиват съвременни интерактивни форми за тази дейност, материално тя не се осигурява добре“ (Попкочев, 2006).

Освен финансовите ограничения са видими и други прегради:

а) прекалена бюрокрализация, централизирана опека и формално-административен контрол върху образователния процес, като професионалните сдружения по-скоро отразяват държавната власт, отколкото защитават професионалната независимост и компетентност на общностните и регионалните образователни интереси;

б) прекалена стандартизация и „операционализация“ на образователния процес още от детската градина; многостранните държавни образователни изисквания и пр. държавни документи не компенсират загубата на педагогическа инициатива, напротив – това, че учителите притежават модерни, вкл. и информационни средства, оръдия на труд, не означава, че са ангажирани да определят цели, условия, програми, методики и резултатите – продуктите от своя студ. Това именно разделение в голяма степен пролетаризира учителите, те стават придатък към системата на образователната машина, а не част от генераторите ѝ;

в) прекалена екзалтация спрямо мултимедийното, дигитално преподаване, което претендира, че модернизира образованието и истерично изисква съответните умения от учителите, по същество не демократизира труда им. Въоръжен например с „автоматизираната писалка“ – интерактивна дъска, таблети, мултимедии и пр. продукти на информационните технологии, учителят остава на образователната поточна линия (в контекста на гореказаното). Той все още е далече от представата за отговорния професионалист – това от една страна, но от друга – става въпрос и за остатъчен рефлекс, свързан с пренебрегване на собствените усилия: всеки трети учител използва презентации, за да облекчи „преподаването на учебен материал, за който няма необходимото познание“. Според изследване на Л. Зонева 60,98% от работодателите – директори на училища, поставят на дигиталната компетентност максимална рейтингова оценка, като в същото време 17,03% смятат, че е висока трудността при реализирането на... съвременни ИКТ“ (Зонева, 2010);

г) прекалената възискателност към методическото творчество и интерактивността в преподаването, като в същото време обезценяването на функциите и

познанията на учителите ги отчайва и професионално демотивира. На тази основа се поражда и другият парадокс: всеки четвърти учител у нас се дистанцира от убеждението за методическите предимства на „модерната педагогическа интерактивност“, повече от половината считат традиционните технологии за обучително най-ефективни, а самообучение по проблема осъществяват около 17,5%.

Дилема или образователен компромис

Всъщност прекаленото акцентирание върху ограниченията, които търпи училищната общност, опростява проблема. Виновен е давящият се, защото не се е научил да плува?! И често забравяме тренъора. Каква е ползата учителите да предпочетат голямата отговорност, професионалната самоопределеност, независимост, т.е. демократизацията на професията, пред гарантираната, макар и депресираща рамка на непромененото от десетилетия статукво? В напредничавите образователни системи проблеми с подобна формулировка смело търсят методологични, политически отговори. В Швейцария, Франция, Белгия, Холандия, Швеция, САЩ и пр. двойствеността на отношението към образователната стратегия е факт. Критикува се „егалитарността“, „приемствеността на привилегиите“, от една страна, и „занижаването на качеството“ – от друга. Критикуваните обаче не плават в една лодка – тя е за едните, за другите е яхтата.

Интересен е въпросът дали у нас припознаваме и признаваме следното: „Когато социалните класи и партиите, борещи се за демократизация на обучението, подкрепят идеята за ефикасни училища, дали те го правят с волята да се подобри качеството на обучението, или така само прикриват искането на училището да се справя с по-малко финансови средства? Ефикасност е повече финансово-управленски термин, отколкото хуманитарен, и достатъчна ли е тя, за да превърне една лява идея – тази за демократизацията на образованието – в една аполитична задача и дори в либерално кредо“ (Перну, 1996: 563). Демократизацията на образованието, оттам и отношението към професионалността на учителите, трябва да се тълкува като нагласа за дългосрочна инвестиция и подчертано като елемент от социалната справедливост. Това конфуцианско в своята същност отношение отваря широко вратите към познатите на специалистите от „ноосферата“ на образованието парадигми за „равния достъп“, „широката фуния“ и др. Коментарите по посока на родните политически нюанси са твърде пресилени поради причината, че общественото мнение трудно разграничава леви от десни икономически политики, за образователните това е още по-имагинерно. Обществено достойние е, че като обща целева група в европейските и световните статистически изследвания, българските ученици заемат незадоволителни места като „функционално грамотни“, „решаващи проблеми“ и пр., недоволството на работодатели от лошата подготовка на повечето от зрелостниците и абитуриентите също е факт. Може да се твърди обаче, че там, където учителите (скипът учители) имат възможността да приложат своята автономност и професионалност в контекста на общата теза на статията, резулта-

тите от образователните им концепции и методики са впечатляващи като факти: първи места на международни олимпиади, конкурси, състезания от всякакъв вид и сфери – хуманитарни, лингвистични, природо-математични, информационни, технически, роботика, астрономия, космонавтика, сферата на изкуствата, спорта и т.н.

Двойствеността на ситуацията сама по себе си налага обществен натиск върху образователното съсловие. Актуалната за внедряване към момента европейска квалификационна рамка, свързвана с подобна „национална“, дава теоретичен приоритет на модерната, гъвкава, полезна за личността, обществото и икономиката образованост. Решаването на този проблем има два терминала на изход, първият от които е скептичен.

В търсенето на **равновесието между моделите в образованието, произтичащи от „пролетаризацията“ и „професионализацията“ на учителската професия**, в прилагането на рационален подход, изключващ стреса и резките промени, специфични за образователния организъм, се очертават някои аргументи, формуирани от нас като неизбежности:

- взаимен интерес и взаимодействие на всички участници в училищното образование с промяна на приоритетната гледна точка: ако академичните специалисти признаят *de facto равностойността на учителите*, които по смисъла на професионалната си природа имат неоспоримо най-голяма опитност и точни критерии за практическа стойност на разнородните педагогически и административни нововъведения, то всички биха имали полза; фиктивно сътрудничество в тази насока само подхранва недостатъците на естествения професионален консерватизъм на образователната система;

- административната част от *функционирането на училището*, директорите също да бъдат обсъждани като нуждаещи се от демократизирана професионалност, в противен случай директорите ще продължават само да регистрират, изпълняват, отчитат поръчките на държавната администрация; пълноценното професионализиране би се свързвало с разработването на регионални образователни програми, съобразени със специфичните – икономически, етнокултурни, социални, демографски и пр. местни нужди;

- *кариерното развитие на учителя* става толкова приоритетно, системно и важно за самото училище, колкото всеки високо квалифициран и най-вече обществено незаменим специалист за всяка развиваща се организация, в противен случай квалификацията и непрекъснатата подготовка ще продължат да бъдат само личен аспект от живота на учителя;

- съобразяване с това, че равностойни потребители на училищни образователни услуги са тези, които всъщност плащат (директно, чрез данъци и др.), за да получат определена образованост, т.е. ако приемем гледната точка, както са направили в другите напреднали икономически и образователно страни, това са *самите ученици и техните семейства* – за много от тях това е личностна, културна, социална и финансова инвестиция, която предполага в бъдеще

конкурентност на пазара на труда. Работодателите са в еднозначно отношение с образованието в този смисъл още повече и това е достатъчно интерпретирано в академичното и публичното пространство.

Границите на „кръглите маси“

Според някои анализатори съвременните общества отдавна са извън ограниченията на информационната епоха и от „...икономика и общество, основани на логичните, линейни, компютърни способности на Информационната епоха, към такива, построени върху творческите, емпатични, цялостни способности...“ (Пинк, 2011: 10 – 11).

Наименуваната от Пинк „концептуална епоха“ е ориентирана на пръв поглед твърде личностно. Това е вид нова технологична, професионална и житейска модерност, създадена от и предназначена за хора, които са професионално и емоционално неудовлетворени, недоволни от избора и развитието на кариерите си, от живота си дори (но не в смисъла на потиснати, отчаяни и безнадеждни), за активни и креативни личности и организации, за предприемачи и бизнес лидери с ясно конкурентно мислене. С напълно равностойно значение обаче това е движеща потребност и „...за родители, които искат да въоръжат децата си за бъдещето, ...за легионите емоционално проникателни и съзидателни, находчиви хора, чиито отличителни способности Информационната ера често е пренебрегвала и подценявала“ (Пинк, 2011: 10 – 11). Всъщност става въпрос за онези базови условия, които подпомагат едновременно и професионалния успех, и личната удовлетвореност на човека в общество с неограничени възможности за всякакви видове избори, но ограничени ресурси. В общия си смисъл това се явява **заключителен аргумент за позицията, защитаваща неизбежността от изоставяне на пролетаризацията като методология на професията на учителите.**

Като заключение използваме няколко твърдения, които са лишени от баналност.

Първо, за качествено образование за необходими качествени учители; вторично значение имат образователни политики, които обвързват реформата с внушението, че модерното технологично оборудване, учебниците, учебните планове, програми, брой учебни часове и пр. са най-важните базисни фактори, които задвижват машината на образоваността.

Второ, заплашително е да се подхожда към обучаването на учениците от гледна точка на пролетаризирания учителски труд, лишен от управленска и методическа свобода и креативност; автоматизираната поточна линия може и да намалява разходите на образованието, но не повишава качеството му.

Трето, изискването за висока производителност на образователния процес има основания и съвременни измерения, които отхвърлят зависимостта от корелацията количество продукция – време, валидна за всичко, свързано с индустриалната епоха на XIX – XX век.⁴⁾ За да не продължи обезценява-

нето на образованието, училището и учителите, е неизбежно тази триада да се еманципира до такава степен на професионализъм, която да налага равнопоставено сътрудничество с потребителите на техните услуги; да се излезе извън границите на „кръглите маси“ и постепенно да се открие практическата рентабилност на понятието „образователно дело“.

БЕЛЕЖКИ

1. Това на пръв поглед парадоксално за нашето източноевропейско светоусещане заглавие е парафраза от подобно на статия на Филип Перну (1996), посочена в библиографската справка. Нарочното ни намерение да го използваме е от уважение към неговата оригиналност, но най-вече с цел провокация на вниманието на читателя. Като термини „пролетаризация“ и „професионализация“ са използвани като най-ясно обясняващи социално-икономическия и политическия контекст на училищната институция и учителската професия, както и някои др. свързани с това аспекти, анализирани от нас.
2. Проучването и данните са част от изследване, проведено с 92 учители и директори, участващи в различни курсове и програми за продължаващо обучение по Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“ от 2013, 2014 г.
3. Публикуваме това мнение без претенция за валидност, а защото е твърде показателно с висока степен на споделяне в интернет пространството, ДПКУ, СУ „Кл. Охридски“.
4. За подробно разглеждане на понятието производителност в контекста на темата и по-широкото разбиране, което споделяме, виж Дракър, П.(1997) Мениджмънт за бъдещето. Изд. „Карива“, Варна, (85 – 102), и Дракър, П.(2002) Мениджмънтът в следващото общество. Изд. „Класика и стил“ ООД, (214 – 241).

ЛИТЕРАТУРА

- Божкова, Ем. (2007). *Технологичната подготовка – частнопедагогическа проблематика*. Благоевград.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social works*. New York, The Free Press.
- Зонева, Л. (2010). Изисквания към дигиталните компетентности на учителя по технологично обучение. Сб. *Хармонизиране на педагогическите квалификации на специалностите от Факултета по педагогика с ЕКР*, УИ „Н. Рилски“, Благоевград, (97 – 106).
- Перну, Ф. (1996). Учителската професия между пролетаризация и професионализация: два модела на промяна. *Перспективи*, Том XXVI, №3, 559 – 575.
- Пинк, Д. (2011). *Изцяло ново мислене*. Изд. „Изток-Запад“.

- Попков, Тр. (2006). *За квалификационната дейност в училището. Щрихи към знанията на третокласниците (една ситуация)*. Благоевград.
- Попков, Тр. & Ковачка, Ю. (2013). Условия за непрекъсната професионална подготовка на училищните директори. *Стратегии на образователната и научната политика*, г. XXI, 3.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement strategique*. Monreal, Editions logiques.
- Vonk, J.H.C. (1992). *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*.

PROLETARIANIZATION OR PROFESSIONALIZATION – THE TEACHING PROFESSION'S DIFFICULT CHOICE ¹⁾

Abstract. The main thesis of this article is closely examining the issue of interpreting the individual teachers' work and teaching as a profession on the whole. The paper explores these from their pedagogical aspect but also examines them in terms of an socio-anthropological manner. Furthermore, according to the degree of the individuals' freedom of choice in their professional initiative, a great number of particular aspects and models in the educational field are examined in-depth. More specifically, those are defining the statute, the functions and the content of the instruction in addition to describing the qualification and the continuing professional training of the individual pedagogues. What is more, the consequences of the long-term democratization process on the teaching profession itself also discussed here, as well as, its future possible path of development. In addition of exploring the ways in which the profession could develop, information of its alternatives is also presented in this article. Moreover, the main issue here is also approached through including it in the political and economic discourse, in turn, assessing the rapid but of tremendous importance effects of the market-economy change. In this paper, the particularities of the elementary, secondary and vocational education are strongly emphasized, more specifically, by pointing out additional complications and reflections relating to the changes in the conditions of the pedagogical profession. Similarly, the qualification processes are also taken into account.

✉ **Dr. Emiliya Bozhkova, Assist. Prof.**
South-West University "Neofit Rilsky"
66, Ivan Mihailov Str.
2700 Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: emboj@abv.bg

✉ **Dr. Veska Vardareva, Assist. Prof.**
South-West University "Neofit Rilsky"
66, Ivan Mihailov Str.
2700 Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: veska_v@mail.bg