

*Л. С. Илюшин,
А. А. Азбель
(Санкт-Петербург)*

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье раскрывается методологический и организационный замысел исследования, целью которого является изучение личности современного российского учителя. Авторы, основываясь на идеях экзистенциальной психологии, позитивных подходах к оценке личностного роста, предлагают модель структурированного интервью учителя в сочетании с наблюдением.

Социокультурные сдвиги, происходящие в среде современной российской школы, с одной стороны, связаны с более глубокими процессами, затрагивающими общественное устройство в целом, а с другой – самобытны и требуют самостоятельного изучения. Это связано с тем, что сам институт школьного образования глубоко традиционен и по-прежнему определяется в своих изменениях по линии «ученик-учитель».

При этом если феномену современного детства (в том числе школьного) посвящены многие актуальные глубокие исследования [1, 6, 10, 15 и др.], то личность учителя рассматривается в первую очередь с позиций выявления отношения педагога к реформам и инновациям в школьном образовании, становления личности учителя [9, 14]. Нам кажется, что такая «рамка» исследовательского интереса представляется излишне узкой, порой даже весьма ангажированной запросами, исходящими из «административных коридоров».

Не полемизируя с авторами таких исследований по принципиальным вопросам необходимости изучения позиции учителя как субъекта социальных, культурных, педагогических изменений, мы исходим из необходимости более широкого изучения личности современного российского учителя и его отношения к профессиональной деятельности.

Обоснованием этой позиции являются три ключевых тезиса, составляющих концепт исследования.

1. Личностный смысл педагогической деятельности и профессиональная компетентность педагога (традиционно понимаемая как педагогическое мастерство в условиях функционирования школы) составляют неразрывное целое, определяющее направленность педагогической деятельности, как категории человеческой культуры.

2. Специфика изменений личностной и профессиональной позиции современного учителя в социуме (референтном и более широком) объективно связана с психологическими аспектами в решении учителем ключевых задач деятельности. Открытость и ограниченность, гармония и тревожность, позитивная и негативная оценочная «рамка» и многое другое – всё это требует внимательного научного анализа для того, чтобы объективно оценивать состояние «школьных процессов».

3. Коммуникативный компонент личностной позиции учителя по отношению к своей профессиональной деятельности проявляется как непосредственно в самой этой деятельности (педагогическом процессе), так и в более широком поле коммуникаций. При этом диалог с учителем, построенный на выявлении смыслов, значений и отношений к профессии и себе, является объективным дефицитом современной школьной среды.

Целью исследования является получить объективное представление о профессионально-личностных изменениях российского учительства в условиях модернизации

школьного образования. Гипотезы, составляющие концепт исследования, разворачиваются в двух «плоскостях»:

1. В отношении методологии исследования:

– степень внутренней согласованности учителя проявляется в условиях сочетания вербального и невербального в процессе структурированного интервью;

– у учителей существует дефицит позитивного мышления независимо от их профессионально-личностных характеристик.

2. В отношении нового научного знания:

– в сознании современного учителя существует «дефицит смыслов» педагогической деятельности;

– глубина профессиональной рефлексии современного учителя существенно ограничена ее не востребуемостью;

– позиция учителя по отношению к парным категориям: уверенность–неуверенность, свобода–страх, гармония–кризис – обусловлена системой приоритетов в профессиональной деятельности.

Охарактеризуем теоретические и методологические основы исследования. Ценность позитивного, оптимистичного взгляда на жизнь – это тот феномен, который практически никогда не подвергался сомнению в разных культурах и в разные исторические периоды, но лишь в конце XX века стал предметом пристального научного исследования. В конце 80-х годов XX века психологи в меньшей степени обращали свои взоры в сторону норм и патологий, адаптированных и неадаптированных людей, рационально мыслящих и иррационально. Исследования показывают, что наличие у человека пессимистичного атрибутивного стиля является когнитивным фактором риска депрессивных состояний, а следовательно, происходит снижение его КПД в общем жизненном тоне [4]. В то же время благодаря таким мыслителям и психологам XX века, как Б. Беттельхейм, А. Франк, В. Франкл [3, 11, 12], ученые задумываются о паттернах поведения, которые позволяли выживать людям в сложных условиях, когда обстоятельства были против самой человеческой жизни. Начинается новая эра исследований – изучение особенностей, характерных для психологически благополучных людей [16, 7. 13]. В позитивном мышлении выделяются три составляющие: позитивное представление о себе (позитивный образ Я), пози-

тивная интерпретация текущего жизненного и прошлого опыта, позитивные ожидания, касающиеся будущего (оптимизм) [5]. Роль позитивного и конструктивного мышления в достижении субъективного благополучия хорошо доказана, и именно на это опирается когнитивная психотерапия. Основными механизмами саморазвития и терапии являются механизм осознания какой-либо проблемы или жизненных обстоятельств, принятие на себя ответственности за работу над проблемой и осуществление этой работы с регулярной рефлексией (самоосознанием) относительно развития своей личности в конкретный момент времени. Роль позитивного мышления и осознанности, как одного из его механизмов, очевидно проявляется в успешности деятельности человека. Основываясь на этих идеях, мы поставили перед собой исследовательскую задачу, связанную с выявлением личностной позиции педагогов современной российской школы в контексте их профессиональной деятельности.

Еще один важный момент состоит в том, что современная нейробиология довольно четко обозначает механизмы формирования личности ребенка посредством зеркальных нейронов, стимулов (информации) извне, которые получает ребенок: о мире, в котором он живет, о стране, о школе, о людях, которые его окружают [2]. Можно с уверенностью предположить, что если ребенку транслируется пессимистичность и негативность мышления, то его мозг будет отражать эти же характеристики, транслируя негативные ожидания, повышенную агрессию, внешний локус контроля. Если ребенку транслируется позитивность и конструктивность, то его мозг воспринимает эту информацию как сигнал к нормальному, безопасному развитию, повышается самооценка, мотивация, формируется внутренний локус контроля [5].

Основным методом исследования является структурированное интервью. Процесс интервьюирования разделен на четыре этапа.

Этап 1. Выбор респондента. Мы обращаемся к администрации школы или непосредственно к учителям, приглашая заинтересованных в разговоре людей поучаствовать в исследовании, поговорить и проблемах современного образования и о личности учителя в этой системе. На данном этапе мы сталкиваемся с проблемами, например, следующего характера: директора школ, если мы обраща-

емя к ним за помощью при формировании выборки, стремятся пригласить «лучших» учителей своей школы для участия в интервью. Столкнувшись с данным фактом, мы стали уточнять этот момент и просить пригласить поучаствовать в исследовании самого «обычного» учителя школы, готового разговаривать и располагающего временем для примерно 70-минутного разговора.

Этап 2. Процесс установки контакта и снятия психологического напряжения. Начинать сразу отвечать на глубокие вопросы о смысле педагогической деятельности учителя бывает довольно сложно. Именно для этого мы проводим проективную методику «Жизненный путь» И. Л. Соломина (2008), которая позволяет учителям преодолевать трудность в вербализации своего отношения к какому-либо сложному вопросу из интервью, дает возможность свободно и безопасно выражать свои чувства и отношения. Наблюдение дает возможность увидеть проявление учителем осознанности своих позиций, позитивности мышления, общий эмоциональный фон человека. Схема наблюдения за невербальными проявлениями, за скоростью установления контакта с интервьюерами, за проявлениями эмоций и косвенными комментариями примерно следующая: 1. Доброжелательность и доверие. 2. Непосредственность и искренность. 3. Открытость в общении. 4. Оппозиционность взгляда. 5. Общий эмоциональный фон разговора.

Этап 3. Процесс интервью. Структура интервью включает 9 блоков и 64 вопроса: в каждом блоке от 3 до 10 вопросов.

i. Блок «Профессиональная биография» содержит биографические сведения. Типичные вопросы относятся к уровню и характеру образования, опыту работы, особым умениям и навыкам, занятиям в свободное время. Часто выясняется отношение учителя к своему прошлому, например, когда респондентов спрашивают о школьном детстве или об опыте на их прежней работе, не в системе образования.

ii. Большинство вопросов блока «Смысл педагогической деятельности» относится к категории ценностных и затрагивает сферу целеполагания. При этом мы намеренно отказались от использования формулировки: «Какова цель преподавания Вашего предмета?» и пр., поскольку само понятие «цели» в сознании современного учителя довольно жёстко маркировано «методическим» аспектом, при-

чем в довольно формальном его наполнении. Иными словами, мы хотели, чтобы учителя не «цитировали» методические рекомендации по своему предмету, а использовали категорию «смысла». В целом вопросы блока позволяют услышать мнение о своей роли в образовательном процессе.

iii. Вопросы блока «Отношение к работе», с одной стороны, подразумевают рассказ о «сейчас», а с другой – выявляют более «продолжительные» категории отношения учителя к процессу работы. Восемь вопросов из девяти сформулированы из «позитивной рамки» отношения к работе и позволяют услышать респондента в состоянии комфортного для него, позитивного воспоминания или представления о должном.

iv. Блок вопросов «Эмоциональное состояние, настроение, уверенность в себе, депрессия/оптимизм» позволяет выяснить несколько личностных аспектов: границы интенсивности эмоционально значимых событий; отношение к одной из ключевых ценностей учителя – социальному оптимизму; самооценочный аспект по линии мастерство-«профессиональное выгорание».

v. На первый взгляд, вопросы блока «Картина мира и система ценностей» мало связаны друг с другом, однако пилотные интервью подтвердили локальную гипотезу о том, что их совокупность воспринимается респондентом целостно, поскольку они выходят за рамки школьной жизни, актуализируя социальную роль и гражданскую позицию учителя.

vi. Блок «Инновации в школьном образовании (ЕГЭ, ФГОС, электронный дневник, портфолио, исследовательская работа и т.п.)». Несмотря на то, что в «расшифровке» вопроса на лицевой стороне карточки присутствуют конкретные примеры «инноваций», в текстах вопросов указаний на них практически нет. Это сделано для того, чтобы учитель, уловив контекст возможных вопросов, имел возможность размышлять вслух о ключевых, смыслообразующих категориях (изменения, качество обучения, мотивация к дальнейшему обучению и т.п.), а не о практике внедрения инноваций как таковых.

vii. Вопросы блока «Изменения и развитие в процессе работы» позволяют респонденту давать расширенный ответ практически в каждом из них – приводить примеры, называть тематику возможных курсов повышения квалификации, рассказывать об обстоятельствах

возможного (или фактического) ухода из школы. Отвечая, учитель может высказаться по поводу того, чему именно он главным образом научился в процессе работы.

viii. Блок «Здоровье. Здоровый образ жизни. Физическая форма» в сочетании с блоком «Свободное время...» позволяет сделать предметом анализа категорию жизненного стиля педагога, его отношения к саморазвитию за пределами профессиональной деятельности. Вопросы этого блока достаточно легки с точки зрения восприятия их респондентами, поскольку сформулированы в безоценочной «рамке» и касаются уклада обыденной жизни.

ix. Блок «Свободное время. Увлечения. Яркие жизненные впечатления последнего времени (кино, театр, книги, путешествия)» открывается вопросом довольно общего характера – о том, что учитель понимает под «профессиональными знаниями и умениями» – компетентность в предметной (научной) области или собственно педагогический аспект (умение взаимодействовать с детьми и понимание особенностей возраста). Именно в этом блоке может проявляться увлеченность учителя каким-то альтернативным знанием, видна широта границ культурного кода учителя.

Этап 4. Рефлексия после интервью. Этот этап, завершающий, предполагает уравнивание учителя после глубокого, иногда трудного, иногда эмоционально насыщенного разговора. Мы задаем типичные вопросы, которые позволяют человеку осмыслить ситуацию интервью, взглянуть на нее как на завершенную: «Как Вы себя чувствуете после интервью?», «Появились ли новые идеи или ощущения от своей работы?», «Есть ли какой-то вопрос, который мы вам не задали, но вы хотели бы на него ответить?»

В ходе исследования были получены следующие выводы и проблемные суждения.

1. Созданная методика показала свою работоспособность как в отношении восприятия интервью и наблюдения со стороны учителей-респондентов, так и с позиции интерпретации данных. Учителя достаточно легко принимают на себя роль респондентов, в основном демонстрируя включенность в диалог на протяжении всего интервью. Формулировки фиксированных вопросов понятны, не требуют дополнительного разъяснения, а ответы на возникающие в логике диа-

лога уточняющие вопросы показывают заинтересованность учителей в раскрытии своей позиции. Отсутствуют вопросы, на которые учителя отказываются отвечать. Ситуация самостоятельного выбора респондентами очередности блоков вопросов в целом повышает их эмоциональный тонус, иногда позволяет зафиксировать азарт и получить дополнительные, спонтанные комментарии по тематике блока. Прямой зависимости между возрастом (опытом работы) учителя и степенью его уверенности в работе с вопросами нет. Более того, 8 из 10 опрошенных нами молодых специалистов демонстрировали легкость включения в разговор, откликнулись на серии уточняющих вопросов без волнения, чего нельзя сказать о весьма значительной части опытных учителей.

2. Анализ динамики выбора учителями очередности блоков вопросов показывает их стремление «отодвинуть» тематику инноваций в школьном образовании (в том числе ФГОС) в конец интервью, что демонстрирует определенный эмоциональный барьер в разговоре на эту тему. Сама ситуация свободного выбора очередности блоков, безусловно, мотивирует абсолютное большинство учителей к живому, не формализованному разговору. В то же время наблюдение за поведением респондентов в ходе интервью показывает, что многие учителя испытывают сложности со структурированием времени собственной речи, планированием темпа разговора, контролем за повторами и отклонениями от основной темы блока или проблематики конкретного вопроса. По-видимому, это можно интерпретировать как недостаточный уровень коммуникативной компетентности учителя в условиях диалога на личностно значимую тему, касающуюся не поверхностно-функциональных, а глубинно-ценностных аспектов.

3. Категория «бесмысленного в работе учителя», о которой идет речь в нескольких вопросах, воспринимается респондентами напрямую, быстро и с готовностью перечислить ряд позиций, в основном контрольно-бюрократического плана. В то же время противоположная ей категория «смыслов педагогической деятельности» часто вызывает значительные трудности в формулировании ответов и перечислении этих смыслов. Некоторые учителя искренне признаются в том, что впервые задумались над этим вопросом. При-

мерно такой же уровень сложности в поиске ответа зафиксирован нами в ситуации, когда учителю предлагается кратко раскрыть суть «компетентного подхода» без использования слова «компетентность». В целом вопросы подобного рода выявили очевидное стремление учителей к отделению собственной профессиональной практики от декларируемых в актуальных документах целей, задач и т.п.

4. Методика наблюдения, осуществляемого вторым исследователем в ходе интервью, позволяет существенно расширить информационное поле диалога в первую очередь за счет «считывания» невербальных реакций, степени открытости и доверия в диалоге. Показательным в этом смысле выглядит микрокейс «счастье», когда респондент, положительно отвечая на вопрос: «Вы счастливый человек?» – транслирует несоответствие вербальных и невербальных реакций. Гипотезы, касающиеся этого и нескольких других вопросов, несомненно, будут проанализированы нами в дальнейшем.

Наблюдение за поведением учителей во время интервью показало, что, будучи в целом расположены к разговору, они проявляют ряд типичных стратегий речевого поведения, которые можно отнести к сугубо профессионально-обусловленным, а именно:

- противоречивость в аргументации ряда позиций, касающихся целей и ценностей педагогической профессии, в частности, развития интереса учащихся к учебе как таковой, ориентации на «сильных» учеников, диалога с родителями и т.п. По-видимому, можно констатировать наличие внутреннего конфликта по линии «я – профессионал» и «я – личность» у значительной части опрошенных респондентов;

- очевидный эмоциональный «барьер» в обсуждении категорий «прошлое-настоящее» российского образования с опытными учителями, связанный, возможно, с глубокими переменами в укладе педагогического труда, происходящими в последние несколько лет;

- вполне устойчивое превалирование развернутых критических высказываний по отношению к вопросам интервью в сравнении с высказываниями позитивного плана;

- изменение (повышение) уровня доверительности и откровенности в ответе на вопросы от первого к следующим блокам интервью как реакция на поддерживающие ре-

марки интервьюера; отклик на диалог в большинстве случаев, но одновременно с этим – явные затруднения в ответах на дополнительные вопросы уточняющего характера типа: «как вам кажется, почему?...», «считаете ли вы такое положение дел правильным/неправильным» и т.п.;

- скептическая оценка значительной частью учителей изменений (трендов) развития отечественного школьного образования, выражающаяся в эмоциональных ремарках и невербальных реакциях на соответствующие вопросы;

- распространенная среди опрашиваемых модель речевого поведения, при которой учитель постоянно ищет поддержки (одобрения, в т.ч. невербального) в отношении тех или иных, высказываемых им суждений;

- предположительно заниженная оценка большей частью учителей уровня своего педагогического профессионализма в парадоксальном сочетании с наличием у них развернутых, точных и емких ответов по вопросам, касающимся смыслов педагогической деятельности и собственной учительской позиции;

- вполне определенное разделение учителей на две группы по степени доверительности в ответах на вопросы о личностных смыслах, трудностях, кризисах и сомнениях. Молодые учителя (стаж работы до 5 лет) значительно более открыты и доверительны в обсуждении тем, критически затрагивающих их репутацию. Учителя со стажем, напротив, преимущественно подробны в описаниях «внешних обстоятельств» профессиональной деятельности, но отчасти замкнуты и немногословны в отношении тем личностных переживаний. На этом фоне особенно яркими выглядят исключения – несколько очень опытных учителей, рефлексия и степень доверия которых к незнакомым интервьюерам выглядит чрезвычайно высокой;

- интервьюируемые учителя по окончании интервью открыто формулируют позитивную оценку пережитого в процессе ответов на вопросы. Это касается в равной степени и тех, кто испытывал очевидные эмоциональные затруднения в некоторых блоках, и тех, кто, по наблюдению психолога, чувствовал себя свободно и комфортно. В основном педагоги отмечают то, что над некоторыми вопросами они задумывались едва ли не впервые, подчеркивают, что взглянули на

всю свою деятельность под иным, чем ежедневно, углом зрения.

5. В ответах учителей на сложные смысловые вопросы наблюдается значительная дисперсия качества ответов, оценочных сужде-

ний и аргументов – глубина, полнота, эмоциональная вовлеченность, причем пока вне зависимости от сочетания целого ряда профессионально-личностных характеристик (стаж, категория, предмет, тип школы и т.п.)

Л и т е р а т у р а

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов // Практика образования. – 2008. – № 2. – С. 17–18.
2. Бауэр И. Почему я чувствую, что чувствуешь ты. Интуитивная коммуникация и секрет зеркальных нейронов. – СПб.: Изд-во Вернера Регена, 2009. – 112 с. (Мир эмоций и конфликтов).
3. Беттельхейм Б. Люди в концлагере // Психология господства и подчинения: хрест. / сост. А. Г. Чернявская. – Минск: Харвест, 1998. – С. 157–281.
4. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. – М.: Смысл, 2008. – 154 с.
5. Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 24–33.
6. Казакова Е. И. Развивающий потенциал школы: опыты нелинейного проектирования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2013. – № 2. – С. 37–50.
7. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. – М.: София, 2006. – 368 с.
8. Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – СПб.: Речь, 2006. – 279 с.
9. Тряпицына А. П. Современный учитель: информация к размышлению Новая школа и новый учитель // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1. – С. 3–11.
10. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
11. Франк А. Убежище. Дневник в письмах. 12 июня 1942 года – 1 августа 1944 года. – М.: Текст Книжники, 2013. – 344 с.
12. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: Психолог в концлагере. – 4-е изд. – М.: Смысл АНФ, 2013. – 237 с.
13. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. – М.: Смысл АНФ, 2011. – 460 с.
14. Шеховцова Л. Ф., Алешин В. Н., Ширяева Т. А. Современный учитель: психологический портрет, становление личности : моногр. – СПб.: СПбАППО, 2006. – 184 с. – С. 92.
15. Elliott, J. G., Hufton, N. R., Ilyushin, L., & Willis, W. (2005). *Motivation, engagement and educational performance: International perspectives on the contexts for learning*. New York: Palgrave Macmillan.
16. Haidt, J. (2006). *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*. New York: Basic Books.

