

СТОЯЩИЙ НА МЕСТЕ НЕ МОЖЕТ ВЕСТИ ИДУЩИХ ВПЕРЁД

*СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНО-АВТОРСКОЙ
ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ*

Л. Лузина,
*доктор
педагогических наук,
профессор,
Псковский
государственный
педагогический
университет*

Ю. Ярышкина,
*директор МОУ
«Педагогический лицей»,
г. Великие Луки,
Псковская обл.*

**Авторы статьи
делятся с читателями
собственным опытом
решения актуальной во
все времена проблемы –
проблемы становления
профессионально-
личностной позиции
учителя. Речь пойдёт
о том, какие условия
и как создают они
в своей школе, для того
чтобы каждый учитель
поверил в свои силы.**

Что же означает научение себя «быть учителем» на этапе, когда принадлежность к профессии уже подтверждена вузовским дипломом? Во-первых, на наш взгляд, – это смыслотворчество. Это создание условий, когда привычное и знакомое наделяется новыми смыслами, порождёнными опытом жизни, опытом переживаний, опытом профессиональной деятельности.

В КОСМОСЕ ОТНОШЕНИЙ

Девиз коллектива школы, о которой мы рассказываем: «Стоящий на месте не может вести идущих вперёд». Начиная с 1996 года, школа «на марше»: здесь постоянно учатся. Деидеологизация, когда безоглядно стаскивались с пьедесталов прежние ценности без их достойной замены, не расстроила ритм школы. Учебники, учебно-методические пособия, созданные учёными Псковского педагогического института, с которым шло постоянное научное взаимодействие школы, определили основную стратегию воспитания и самовоспитания субъектов учебно-воспитательного процесса, в том числе учителя, воспитателя, как основанную на философско-антропологическом подходе к воспитанию, на парадигме воспитания, ориентированной на человека.

Известно, что перенимается не сам опыт, а идеи, выведенные из опыта. Ими стали понятия, пережитые и принятые афоризмы: «Человека нельзя познать и объяснить, его можно понять и описать» (В. Дильтей). Нет человека как факта, но есть человека как процесс, воспитывающее понимание – главный принцип, педагогического взаимодействия и метод воспитания. Через законы бытия воспитывающегося человека Германа Ноля пришло понимание того, что воспитание – это способ бытия, когда ребёнок формирует своё отношение в мире и к миру, и задача воспитателя – помочь самостоятельному восхождению растущего человека к ценностям, к культуре, к людям и к самому себе.

Как видим, суть процесса становления субъектно-авторской позиции учителя – в отношениях к воспитаннику. Здесь начало и конец субъективной реальности учителя; в мире, в космосе этих отношений каждый раз заново, всегда в новых условиях формируется отношение учителя к своему жизненному и профессиональному опыту, который он хотел бы передать воспитаннику, всегда новое отношение к тем объективным государственным проектам, которые существуют в общем образовательном пространстве «для всех». Здесь же рождается субъективизированный проект как продукт индивидуального творчества учителя, за-

нявшего субъектно-творческую (а, следовательно, авторскую) позицию.

Философско-антропологический подход в этом индивидуализированном проекте исходит из примата целостного восприятия воспитанника как человека, открытого миру, обладающего неограниченными способностями к адаптации и, главное, – к самовоспитанию, самопреобразованию, к собственному видению смыслов всего происходящего, к собственному осмыслению предложенного учителем проекта.

От осознания всего этого менялся дух школы: школа становилась антропологическим пространством, в котором бытийствуют в постоянном диалоге все субъекты образовательного процесса. В профессиональный обиход вошло, наряду с понятиями «личность», «дух», «душа», «душевность», понятие, родовое для них, – «человек».

Если подытожить, что же происходило, то, видимо, справедливо будет сказать: «Менялся стиль жизни, с которым и благодаря которому менялась профессиональная позиция учителя».

На пути к духовному возвышению

«Душа» и «дух», производные от них – «душевное» и «духовное» – понятия метафизические. Они *над* человеческим опытом, за-



но (и это главное!) *не вне* его. У В. Соловьёва мы читаем: «Дух есть сущее как субъект воли и носитель блага». А не означает ли это то, что у духовности есть *место обитания*?! Она всегда в пространстве между «Я» и «Ты», между мной и Другим. У духовности есть и реальные формы проявления, которые существуют в феноменах со-переживания, со-страдания, со-участия, со-радости, со-творчества, наконец, – со-бытия. А это уже тот ряд со-бытий, который можно зафиксировать в жизненных проявлениях человека, наполнить их конкретным содержанием добродетелей, определив их как волю делать добро.

Стало быть, духовное и душевное в какой-то мере соотносимо с привычными понятиями: духовное – ценностное содержание сознания, душевное – ценностное содержание переживаний. Таким образом, как и библейское «сё-человек», духовность, духовное обрета-ло педагогическую плоть и становилось *позицией*: духовное воспитание, как и иные его направления, может быть представлено (что в конечном итоге и произошло) всеми компонентами структуры процесса воспитания. Другое дело, что и цель, и содержание, и формы и методы духовного воспитания имеют свою специфику. На постижение и учёт её были направлены усилия коллектива школы.

Команда звёзд НЕ ВСЕГДА КОМАНДА-ЗВЕЗДА

Это так. В школе работали достойные учителя, среди них – яркие индивидуальности. Организован постоянно действующий научно-методический семинар, под руководством профессора университета, одного из авторов учебника и учебного пособия.

И всё-таки не все реализуемые педагогические проекты обна-руживали способность каждого работать в команде. Был взят ориентир на создание условий становления *со-бытийной* общности субъектов образовательного процесса, куда естественным образом включались родители, спонсоры школы, представители общественности, выполняющие в той или иной мере попечительские функции. Со-бытийная общность как ценностно-смысловое единство её членов рождалась в совместном труде.

Сначала было дело, систематическое, целенаправленное, творческое и непременно созидующее добро. Параллельно шло теоретическое и методологическое осмысление совместных дел. Внимание субъектов образовательного процесса было сосредоточено на формах творческих добрых дел». Почему – формах?

Нам представляется, что совместный труд, даже освящённый добрыми делами, чем-то существенно отличается от *со-бытия* в труде. Постигание этого раз-

личия, как нам представляется, находится на путях поиска форм духовно-ценностного объединения субъектов *со-бытийной* общности. Гордость школы – научно-практической конференцией старшеклассников, в которой непременно участвуют и взрослые исследователи, представители вузов, и родители, и, конечно же, сами ученики – будущие покорители вершин науки.

Особую атмосферу *со-бытия*, духовного *со-бытия*, создаёт работа Пушкинской гостиной, где постоянно горит свеча поэзии, где звучат стихи не только гения русской поэзии, но и наших современников и... учеников, родителей, учителей. Подобное же единение имеет место в спектаклях пушкинской тематики, поставленных своими режиссёрами, актёрами, художниками и музыкантами. Закулисные совместные волнения порождают особые душевные переживания, составляющие суть духовного *со-бытия*. Опыт показал, что на путях созидания, выращивания *со-бытийной* общности решаются многие проблемы жизни школы. Вместе с тем, учитель, пребывая в атмосфере *со-бытия*, глубже познаёт себя, постоянно обозревает свои возможности и пределы, свою позицию и позиции других.

Были ли проблемы? Безусловно, были и даже трудноразрешимые. Например, не всех родителей удавалось увлечь общими делами, не говоря уже об общих пережи-

ваниях. Были и те, кто сознательно не включался в «детские забавы», ссылаясь на занятость, и те, кто стеснялся в силу своего социального статуса, уровня образования, возраста, внешнего вида и т.п. Преодолеть всё это полностью невозможно, но работать в этом направлении необходимо. В таком поликультурном социальном пространстве, выходящем за пределы непосредственно школы, в полной мере реализуется способность, желание, имеющийся опыт понимания другого и себя. Процесс и результаты понимания другого – единственная субъективная реальность, в которой авторское начало определяющее. Важно было добиться, чтобы каждый учитель поверил в необходимость этой работы, работы по приобщению всех субъектов образовательного процесса к выращиванию, созиданию *со-бытия* как способа существования школы. Это один из главных путей, на котором происходит интенсивное становление субъектно-авторской позиции учителя.

В ЗАБОТЕ ОБ ОБЩЕМ – ЗАБОТА О КАЖДОМ

Мысль о том, что необходимо найти способы работать на становление профессионализма каждого учителя актуализировалась постоянно. В уже отлаженном хоре коллективных дел рождалась угроза того, что кто-то



в этом хоре поёт не своим голосом, становясь, «как все». Между тем, очевидно, что единомышленники, единомыслие, умение работать в команде должно обеспечивать условия для развёртывания и реализации творческих возможностей каждого учителя, работающего на общий результат. Так обозначилось ещё одно направление в организации жизни школы, способствующей становлению субъектно-авторской позиции каждого учителя.

Предстояло общий групповой портрет педагогического коллектива рассматривать как индивидуальную творческую способность каждого учителя. Это важно, в противном случае творческая природа педагогической деятельности вступит в противоречие с нетворческими реалиями конкретного исполнителя, в которых, может оказаться, кто-то займёт позицию «как все». В организации работы, а лучше сказать – в организации жизни педагогов школы важно, что субъектная позиция определяется системой знаний, способностью управлять своей психикой, наличием стиля деятельности и жизни в целом. Повторимся: субъектно-авторская позиция учителя предполагает умение работать в команде, реализуя общие цели, но при этом сохранять «лица необщее выражение». При этом обязателен, мажорный тон деятельности и общения, позитивная самооценка,

удовлетворённость жизнью и выбранным делом, творческое отношение к жизни и деятельности, высокая её продуктивность.

Опираясь на эти постулаты, мы сформулировали некоторые условия становления субъектно-авторской позиции работающего учителя.

Способность совершенствоваться

К работе с педагогическим коллективом были привлечены профессиональные психологи. Не вдаваясь в подробности двухлетней работы, скажем, что каждый учитель получил на руки свой индивидуальный психологический портрет, рефлексировав над которым, почти каждый пережил противоречивое чувство – страх (*вдруг я не такой, как все?*) и ужас (*вдруг я такой, как все?*). Постоянная рефлексивная деятельность учителя – главное условие становления его субъектно-авторской позиции.

В этой связи особую смысловую нагрузку имели семинары и практические занятия, организующие саморефлексию учителя, направленную на ценностный анализ интеллектуальных, волевых и эмоциональных оценочных отношений и деятельности. Через внутренний диалог, через самоопределение, включающие индивидуальные цели, смыслы, ценности происходило выращивание способности, по словам

М. М. Бахтина, «освещать себя внутренним смыслом», очерчивать своё жизненное и профессиональное пространство.

Субъектно-авторская позиция – это постоянный духовный опыт, труд души, посредством которых субъект осуществляет необходимые преобразования в самом себе.

Что это за самопреобразование? Их очень много! Как надо изменить себя... для того чтобы состоять в профессии? Частичный ответ на этот вопрос, рано или поздно, даёт себе каждый. Это изменения в самооценке, в отношении к школе в целом, к ученикам и их родителям, к коллегам по работе. По большому счёту – это отношение к миру и к себе. Это индивидуальный путь к авторской позиции, которую характеризует устойчивая система отношений, изменения в мотивации, в смысле труда, в уровне притязаний, избирательное отношение к предпочитаемым видам деятельности. Эти характеристики могут выступать механизмами становления субъектно-авторской позиции учителя. Дело в том, что без чёткости социальной и профессиональной позиции нет субъекта, автора целеполагания, автора самой деятельности.

Но чтобы субъектно-авторская позиция заявляла себя в лучших образцах профессионализма, необходимо создавать условия для самовозвышения каждого учителя. Важными качествами

для субъектно-авторской позиции учителя нам представляются самопонимание и принятие себя, способность к саморефлексии и адекватной самооценке, желание и способность к самосовершенствованию.

Основными маршрутами самосовершенствования избраны: восхождение к ценностям, восхождение к другому человеку и человечеству, восхождение к себе.

ГИПОТЕЗА, ПОДТВЕРЖДЁННАЯ ОПЫТОМ

Становление субъектно-авторской позиции работающего учителя протекает успешно, если:

- в ходе психолого-педагогического просвещения в интерактивных формах непрерывного образования и профессионального опыта происходит актуализация, освоение и присвоение новых знаний, направленных на понимание концептуальной основы современного образования;
- параллельно психолого-педагогическому просвещению идёт процесс личностного развития, адекватной самооценки в непрерывной саморефлексии;
- в систематической, целенаправленной смыслотворческой деятельности возникает и постоянно поддерживается потребность стать (быть) компетентным профессионалом,



- желание обрести свой неповторимый стиль;
- основным механизмом профессиональной деятельности становится интерес к человеку как ценности;
 - учитель овладел и умело использует условия и процедуры понимания человека;
 - умело и постоянно развивает способность управлять своими психическими состояниями и творческим самочувствием;
 - исповедуется мажорный тон и стиль педагогического взаимодействия, и каждый воспитанник воспринимается таким хорошим, каким он может быть благодаря совместным усилиям;
 - в школе создаются оптимальные условия для успешной профессиональной деятельности, в основе школьной жизнедеятельности лежит педагогика успеха;
 - смысл жизни, своё предназначение учитель соотносит и с профессиональной деятельностью;
 - учитель готов к постоянной работе над собой по совершенствованию личностных качеств, открыт новому знанию;
 - учитель умеет критически мыслить и творчески действовать, недовольство собой не перерастает в пессимизм и неуверенность.

Мы обратились к рассмотрению специфики педагогической

деятельности как творческого процесса учителя, включающей знания о человеке, знания о условиях и процедурах понимания другого человека; палитру профессиональных способностей мы дополнили способностью к организации смыслов творческой деятельности, способностями к самопониманию и пониманию другого.

Особый подъём интереса и творческого воодушевления учителей вызвал раздел «Умение научно обоснованно решать возникающие педагогические задачи». Свообразным откровением стал закреплённый вывод о том, что неверное решение педагогической задачи не ведёт к позитивным изменениям в сознании, чувствах и поведении воспитанников. Напротив, неверные педагогические шаги «приковывают» внимание школьников к несправедливости учителя, его неумелости и полному оправданию, реабилитации себя, своих просчётов в поведении и деятельности. Между тем, решение педагогической задачи-ситуации имеет смысл только тогда, если обращает мысль воспитанника к самооценке на основе существующих норм, стимулирующих соответствующее поведение, но отнюдь не к критике действий учителя.

Общий определённый итог работы – позиция с содержательным наполнением «как надо

изменить себя» для того, чтобы вступить в конструктивный диалог с другим.

Небезынтересные данные мы получили в рефлексивно-творческой работе «Я о себе». В поисках единого основания для классификации своих качеств и характеристик, определяющих субъектно-авторскую позицию, а также для мотивации смысла и интереса к предлагаемой работе, был проведён семинар под общим названием «Педагогическая деятельность как творческий процесс». Проблема, решаемая каждым учителем в ходе его – что и как изменить в себе, чтобы работа приносила удовлетворение и при этом сберегала физическое и психическое здоровье, предупредить «эмоциональное выгорание».

Материал был сгруппирован в три блока: «Личность учителя (мировоззрение и т.п.)», «Научно-поисковая (логико-педагогическая) подсистема», куда включены основные компетенции учителя, в том числе: знания по педагогической антропологии и практической владение методами организации смысловой деятельности в освоении учащимися экзистенциальных человеческого бытия и т. д.

Большой отклик вызвал материал третьего блока «Субъектно-эмоциональная (эмоционально-творческая) подсистема и её роль в деятельности учителя.

Эпиграфом и основным мотивационным посылом стали слова А.С. Макаренко: «Мастером педагогического дела может стать каждый, если он не ленится, если он много и упорно работает над собой».

Предполагалось, что основные направления «работы над собой» не просто определены, но, главное, понятны и приняты учителями, которые затем были включены в деятельность рефлексивного характера.

Например, им предлагалось посмотреть на себя глазами проблемного ученика, с которым затруднено педагогическое взаимодействие.

Теоретическим и методологическим основанием этой работы стали семинарско-практические занятия по теме «Понимание человека. Условия и процедуры» и общий итог всей работы.

Без понимания нет принятия ученика, а без принятия – нет и не может быть педагогического взаимодействия с ним.

Предлагалось таблицу-вопросник заполнить ответами ещё двух учеников – «незаметного середнячка», с которым не возникает проблем (тихого, незаметного) и самого успешного (из тех, кто особенно систематичен, с кем работать легко и интересно).

Вопросник заполнялся «для себя» для того, чтобы найти ответ всё на тот же вопрос: как изменить себя для того, чтобы обрести свой профессиональный голос,

то, что мы называем субъектно-авторской позицией, обрести право на выбор и чувство гражданской ответственности? Главное же, конечно, педагогический результат, сфокусированный на успешности, нравственном и психологическом благополучии каждого ученика.

Задавшись целью создания условий для становления субъектно-авторской позиции учителя, мы пытались отслеживать, в какой помощи нуждался каждый учитель.

Рефлексивно-оценочная работа способствовала осознанию, что и как изменить в структуре личности, и какие средства, способы избрать для продвижения к своему АКМЕ, для восхождения к духовности.

Знакомые ещё со студенческой скамьи постулаты «Учитель – предъявитель культуры», «Деятельность учителя эталонна», «Стоящий на месте не может вести идущих вперёд», «Отдать другому можно только то, что имеешь сам» и т.д. наполнились новым смыслом, действенным и по-настоящему личностно значимым.

Перспективы дальнейшей работы наметились следующим образом. Интересный материал дал разговор с предполагаемым учеником. Наши диалогисты были отлично подготовлены к тому, что процедура «перенесения-себя-на-место-другого» (М. Хайдеггер)

на самом деле чрезвычайно сложна, ибо предполагает, пусть на мгновение, полное слиянии с учеником. Это не просто некое физическое перемещение на место другого, а полное (!) перевоплощение в этого другого: в его биографию, образ жизни переживания, возраст, внешность и т.д. – всё до мелочей.

Однако эта процедура, несмотря на сложность, вызвала живой интерес: актуализировались перцептивные способности. Представим данные в процентных отношениях. Обратим внимание на то, что учителя (заметим, не заурядной, а во многих отношениях флагманской школы – педагогического лицея) так скромно оценивают свои профессиональные компетенции. Даже допуск на то, что учителя из-за высокой требовательности к себе демонстрируют сознательно заниженную самооценку, есть, над чем думать и в каком отношении работать.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ

В построении своего профессионального портрета принимали участие 37 педагогов, преимущественное большинство которых – со стажем работы более 10 лет.

В состав профессионального портрета педагога опрашиваемыми были включены следующие составляющие:

- творческое самочувствие и умение управлять своей творческой природой – 76%;
 - научные знания по предмету – 65%;
 - искусство общения – 65%;
 - педагогические способности – 59%;
 - личностные и профессионально-личностные качества – 57%;
 - психолого-педагогические знания – 54%;
 - практическое владение методикой учебно-воспитательного воздействия – 49%;
 - моральный облик – 43%;
 - педагогическая импровизация и интуиция – 43%;
 - мировоззрение – 32%;
 - развитое педагогическое мышление – 24%;
 - умение решать педагогические задачи – 19%;
 - психофизическая природа педагога – 19%;
 - педагогическая направленность – 13,5%.
- Выбор в процентном отношении по принципу «умею» («имею»), «не умею» («не имею»), «скорее умею» («имею»), «скорее не умею» («не имею») распределился следующим образом:

№ п/п	Составляющая портрета педагога	«Умею» («имею»)	«Не умею» («не имею»)	«Скорее умею» («имею»)	«Скорее не умею» («не имею»)
1	Творческое самочувствие и умение управлять своей творческой природой	36 %		54 %	10 %
2	Научные знания по предмету	38 %		58 %	4 %
3	Искусство общения	46 %		46 %	8 %
4	Педагогические способности	54,5 %		45,5 %	
5	Личностные и профессионально-личностные качества	57 %		43 %	
6	Психолого-педагогические знания	20 %		75 %	5 %
7	Практическое владение методикой учебно-воспитательного воздействия	67 %		22 %	11 %
8	Моральный облик	56 %		44 %	
9	Педагогическая импровизация и интуиция	37,5 %		50 %	12,5 %
10	Мировоззрение	17 %		75 %	8 %
11	Развитое педагогическое мышление	33 %		45 %	22 %
12	Умение решать педагогические задачи	14 %	14 %	58 %	14 %
13	Психофизическая природа педагога	14 %		57 %	29 %
14	Педагогическая направленность	40 %		40 %	20 %

Особо обращаем внимание на тот факт, что наибольшего внимания требуют те направления, которые, как правило, выпадают из обоймы послевузовской подготовки учителя. Причём выпадают весьма важные механизмы, творящие профессиональную позицию учителя.

Педагоги со стажем свыше 10 и 20 лет преимущественно подтвердили у себя наличие таких качеств: личностные и профессионально-личностные качества; педагогические способности; моральный облик; практическое владение методикой учебно-воспитательного воздействия; научные знания по предмету; творческое самочувствие и умение управлять своей творческой природой; искусство общения; психолого-педагогические знания; педагогическая импровизация и интуиция; мировоззрение.

Однако среди выделенных качеств самым сомнительным оказалось творческое самочувствие и умение управлять своей творческой природой.

Больших различий в ответах в зависимости от стажа нет, но педагоги со стажем до 10 лет подвергли сомнению наличие у себя таких качеств: личностные и профессионально-личностные качества; искусство общения; педагогическая импровизация и интуиция; мировоззрение; педагогическая направленность; умение решать педагогические задачи; психофизическая природа педагога.

Педагоги со стажем до 3-х лет уверены в том, что обладают следующими качествами: моральный облик; личностные и профессионально-личностные качества; научные знания по предмету; педагогические способности.

Однако они подвергают сомнению у себя: развитое педагогическое мышление; практическое владение методикой учебно-воспитательного воздействия.

На первое место единогласно поместили: личностные и профессионально-личностные качества (больше у педагогов со стажем свыше 20 лет); мировоззрение (свыше 20 лет); моральный облик (свыше 10 лет, до 10, 5 и 3 лет).

На второе место поставили примерно в равных предпочтениях: педагогические способности; научные знания по предмету.

Далее в порядке убывания расположились качества: педагогическая направленность; психолого-педагогические знания; умение решать педагогические задачи; психофизическая природа педагога; практическое владение методикой учебно-воспитательного воздействия.

На последнем месте у большинства оказались: педагогическая импровизация и интуиция (только со стажем свыше 10 и 20 лет!); творческое самочувствие и умение управлять своей творческой природой (только со стажем свыше 10 и 20 лет!); искусство общения (весь коллектив).