

Очерк исследования смысловых структур личности педагога

М.Н. Миронова Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

Поступила 23 мая 2015/ Принята к публикации: 5 июня 2015

Sketch of research of semantic structures of the personality of the teacher

Marina N. Mironova Tsiolkovsky Kaluga State University

Received: May 23, 2014 / Accepted for publication: June 5, 2015

В статье описываются смысловые структуры личности педагога в русле целостной уровневой теории личности Б.С. Братуса, которая имеет и более поэтичное название – «смысловая вертикаль». В данном подходе личность педагога как профессионала – это особенный случай организации личности в общепсихологическом ее понимании, где главной задачей является выделение того, что относится собственно к личности – не к личности учителя, ученого или врача, а к личности как совершенно особому психологическому образованию.

В системной модели смысловой сферы личности педагога, разработанной на основе общепсихологического подхода, кроме общего смысла деятельности («ради чего?») на каждом из смысловых уровней рассматриваются:

- отношение педагога к ученику как к Другому (Двойнику, Собеседнику и Лицу);
- личностный смысл, презентуемый в сознании педагога через трансформированный образ ученика;
- доминанта и «каналы» активности присвоения и отдачи, по которым осуществляется распределение энергии активности в общности педагог – ученик;
- личностная негэнтропия, позволяющая говорить о том, чему будет способствовать педагог: разрушению или созиданию личности ученика.

Описываются результаты эмпирических исследований, проведенных на группе учителей, в которых использовались «Методика изучения смысловых уровней в структуре личности педагога» и психологические портреты учителей, выполненные экспертами-психологами, работающими в образовательных учреждениях. Представлена разработанная типология смысловых структур личности педагога: «развивающая – воспроизводящая – деструктивная».

Ключевые слова: смысловые уровни в структуре личности педагога, отношение педагога к ученику, образ Другого, образ ученика в сознании педагога, развивающая, воспроизводящая, деструктивная смысловые структуры.

The paper describes semantic structures of the teacher personality in the framework of the complete level theory of the personality by B. S. Bratus' which has also more poetical naming, i.e. "the semantic vertical". In this approach the personality of the teacher as a career professional is a special case of the personality organization in the psychological meaning where the main task is allocation of that concerns personality proper without identifying the teacher, the scholar or the doctor, but to the personality as to absolutely special psychological form.

In the semantic architecture of the teacher's personality developed on the basis of psychological approach except the general sense of activity (e.g. "for the sake of what?") the following semantic levels are identified:

- teacher's attitude towards the student as to Another (to the Doppelgaenger, the Interlocutor and the Person),
- personal sense, reverberated in the teacher's mind via the transformed image of the student,
- dominance and "channels" of acquisition and response which distribute energy within teacher-student,
- personal negentropy (negative entropy) allowing to speak about to what the teacher will do: depress or develop student's personality.

The results of the empirical research with the group of teachers are described where the «Technique of studying semantic levels in the personality structure of the teacher» was used and the psychological portraits of teachers by the expert psychologists employed with educational institutions.

The typology of semantic structures of the teacher in the "developing – reproducing – destructive" model is presented.

Keywords: semantic levels in structure of the personality of the teacher, the dominant on the Double, the Interlocutor, the Person, the image of the pupil in consciousness of the teacher, developing, reproducing, destructive semantic structures.

В гуманитарных представлениях об образовании на первое место ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, индивидуальный личный опыт, свобода и таланты. Но: «Ученик не бывает выше своего учителя» (Лк. 6:40; Мф. 10: 24). Тогда на какое же место, если не на первое, нужно поставить личность учителя? И какой она должна быть, личность учителя? Интуитивно мыслилось: она должна обладать тем, что можно назвать самым главным, «сущностным в человеке», тем, что составляет его «соль». Но можно ли это выразить в научном контексте? Для меня

вставала серьезная проблема перенесения общепсихологической теории в педагогическую психологию, где традиционно приняты принципиально иные подходы. Здесь предметом изучения являются те или иные отдельные типы или черты личности педагога, которые затем последовательно соотносятся между собой, когда «отдельно изучаются части конструкции, по ним затем воспроизводится конструкция в целом»

этот вопрос не был праздным, потому что в течение двух десятков лет я работала с педагогами в системе повышения квалификации работников образования. Я пыталась найти среди тех многих имеющих в педагогике и педагогической психологии научных представлений о личности учителя такую теорию, которая имела бы возможность раскрыть невидимое, неуловимое, самое важное в личности учителя. Теорий имеется достаточно, многие из них чем-то интересны, достойны внимания, их можно использовать в практической работе с учителями, но не хватает главного – именно «соли».

Познакомившись с общепсихологическим целостным подходом к личности Б.С. Братуся (1988, 1990, 1993, 1994, 1997, 1999) я поняла, насколько этот подход полноценно отвечает на мучивший меня вопрос, насколько эвристичен он для создания прикладных теоретических представлений о личности учителя. Но вста-

вала серьезная проблема перенесения общепсихологической теории в педагогическую психологию, где традиционно приняты принципиально иные подходы. Здесь предметом изучения являются те или иные отдельные типы или черты личности педагога, которые затем последовательно соотносятся между собой, когда «отдельно изучаются части конструкции, по ним затем воспроизводится конструкция в целом». Но такой подход к изучению личности с позиций автора общепсихологической теории ограничен. Ни отдельные описания, ни их совокупность не способны дать представление о целост-

ности человеческой личности. В альтернативном общепсихологическом подходе главной задачей является выделение того, что относится к собственно личности. Не к личности учителя, ученого, врача, инженера, астеника, флегматика, а к личности как совершенно особому психологическому образованию, которое будет по-разному преломляться в людях разных профессий (Братусь, 1988, С. 65). Поэтому личность педагога как профессионала – это особый случай организации личности в общепсихологическом ее понимании, в ее изучении и описании необходимо идти от общего к особенному.

Вспомним коротко основные положения уровневой теории личности. Смысловая сфера человека имеет иерархическую организацию, в которой выделяется несколько уровней (приведены по восходящей): предличностный (почти неличностный), эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический (просоциальный), духовный. Смысло-

вые уровни образуют так называемую «смысловую вертикаль». У каждого человека все обозначенные уровни существуют в потенции, в возможности, но в процессе жизни они последовательно «присваиваются в действительность». Лучшим вариантом развития является постепенное «снятие» низших смысловых уровней вертикали высшими.

Помимо иерархии смысловых уровней имеется в виду и степень присвоения их личностью. Смысловые содержания могут быть присвоены личностью неустойчиво, ситуационно, а могут стать устойчивыми и присвоенными на уровне личностных ценностей. То или иное число уровней присутствует в сознании каждого человека и ситуационно, в тот или иной момент побеждает один из них. Но можно говорить о типичной для данного человека структуре смысловой сферы и о типичном доминирующем уровне (или сочетании доминирующих уровней).

Центральной категорией в уровневой теории личности является категория «смысл», содержание которой в работах различных авторов имеет неоднозначную трактовку. Среди них есть и такая: смысл есть отношение мотива деятельности к цели действия (ради чего?). Именно такое понимание смысла и было положено Б.С. Братусем в основу уровневой теории. Смысловые образования часто скрыты не только от окружающих, но и от самого человека, но именно они играют роль стержня, на котором держится любая деятельность человека, без них она невозможна. Каждый из уровней характеризуется своим специфическим «ответом» на вопрос: «Ради чего?». Этот «ответ» не предписывает конкретные варианты поведения, он представляет собой некую общую интенцию, которая в разных ситуациях может быть выражена через различные внешние (но единые по своей внутренней сути) действия. Кроме функции общей осмысленности жизни («ради чего?») специфическими функциями смысловых образований личности являются создание образа будущего, перспектив развития личности и нравственная оценка деятельности.

Итак, смысловые структуры личности позволяют оценивать и регулировать любую деятельность педагога не только со стороны успешности достижения тех или иных целей, но и со стороны ее нравст-



Марина Николаевна Миронова – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Автор 50 научных публикаций (включая статьи, тезисы, учебно-методические пособия и две монографии). E-mail: mironov_a_d@mail.ru

венной сущности, то есть, они дают возможность судить, насколько правомерны сложившиеся в данной деятельности отношения между мотивами и целями, целями и средствами их достижения. При этом в каждом конкретном случае происходит отсеивание неадекватных средств, поиск новых способов, изменение и смещение целей или прекращение самой деятельности, несмотря на ее успешный ход (Братусь, 1988, С. 96-98).

Интеграция рассмотренных представлений позволила разработать системную модель смысловых структур личности педагога (Миронова, 1998б). В модели, кроме общего смысла («ради чего?») на каждом из смысловых уровней рассматривались:

- отношение педагога к учащемуся как к Другому (Бахтин, 1963, 1979), Двойнику, Собеседнику и Лицу (Ухтомский 1966, 1973);
- личностный смысл, который презентуется в сознании педагога через трансформированный образ ученика (Леонтьев, 1999);
- «каналы» активности присвоения и отдачи (Братусь, 1988), по которым осуществляется распределение энергии активности и которые рассматриваются в пределах общности педагог – ученик;
- представления о доминанте (Ухтомский, 1966).

Дополнительно привлекалось понятие личностной негэнтропии, которое позволяет судить о том, чему, в конечном счете, будет способствовать педагог – разрушению или созиданию личности ученика. К сожалению, в коротком очерке нет возможности развернуть все теоретические предпосылки модели, поэтому приходится ограничиться лишь описанием самой модели смысловых уровней личности педагога.

Нами была разработана «Методика изучения смысловых уровней в структуре личности педагога» (ключевой критериальный тест) (Миронова, 2000). На нее получена положительная рецензия лаборатории психодиагностики и коррекции развития психологического института РАО. Методика предназначена для индивидуального сопровождения развития педагогов или для мониторинга профессионализма (педагогической позиции) педагогов образовательного учреждения. В соответствии с процедурой тестирова-

ния, сведения о результатах исследования рекомендуется выдавать обследуемым в индивидуальной беседе. Административным работникам образовательных учреждений сообщаются выявленные усредненные параметры испытуемых, определяющие общие тенденции динамики их развития как педагогов и особенности их профессиональной деятельности и даются рекомендации по организации и содержанию профессиональной переподготовки и повышению квалификации педагогов.

Фактически ребенок захватывает территорию жизненного пространства педагога, учитель подчиняется власти ученика. Но, при этом и ученик несвободен, привязан к учителю, фактически «связан» им беспомощностью, инфантильностью

В описании смысловых уровней в структуре личности педагога, приведенных ниже, используются теоретические представления разработанной модели, результаты эмпирических наблюдений экспертов-психологов, работающих в образовательных учреждениях, и объективные результаты исследований, полученных с помощью указанной выше методики.

Предличностный уровень в структуре личности педагога

Предличностный (или почти неличностный) уровень – это уровень, на котором у личности нет отношения к выполняемым действиям, человек действует автоматически, подобно роботу. Тот, кто не имеет отношения, не имеет и «своего лица», личности (поэтому уровень назван «почти неличностным» или «предличностным»). Именно таков человек, входящий в состав симбиотического сращения. Поэтому под предличностным уровнем мы понимаем такой уровень, на котором педагог входит в состав симбиотического сращения с учеником – тогда педагог (так же, как и ученик), действительно, не имеет отношения к выполняемым действиям, его поведение автоматизировано, он не является подлинным субъектом своей деятельности (Миронова, 1998а).

Одним из вариантов слияния педагога с учеником в симбиотическом сращении является положение «симбиотический донор». Еще один вариант симбиотического единства – положение

эксплуататора или акцептора («симбиотический акцептор»). Внутренними мотивами эксплуатации могут быть:

- а) стремление властвовать над учеником;
- б) установка на выполнение принципа наименьшего действия.

Для педагога, у которого доминирует предличностный смысловый уровень в структуре личности, ребенок является своеобразным продолжением его тела, организма, его дополнительным функциональным органом. Особенность сознания такого педагога в том, что оно

не содержит образ ребенка как личности, как человека в полном смысле этого слова. Это может быть образ дополнительных рук, рупора, через который можно провозглашать свои убеждения, или вкусной клубники, которую хочется съесть, или воды, которой можно утолить жажду. В другом случае – это образ младенца-сосунка, который пока еще абсолютно несамостоятелен и не является субъектом. При этом педагог и ученик психологически предельно зависимы друг от друга, а, главное, существует вероятность развития и у того, и другого всех тех отклонений, пусковым механизмом которых является симбиоз.

Первый вариант: учитель сливается в симбиотическом единстве с учеником, он – «симбиотический донор». Ученик отражается в сознании педагога в образе младенца, нуждающегося, беззащитного существа, требующего постоянной помощи, питания «эмоциональным молоком». Педагог неосознанно предоставляет ребенку положение акцептора, а сам рефлексивно выполняет желания и обеспечивает потребности ученика, как будто свои. Педагог выполняет функцию фасилитации, но не в социальном, а в физиологическом плане, облегчая течение всех физиологических процессов и помогая выполнять все действия «в льготном режиме». Фактически ребенок захватывает территорию жизненного пространства педагога, учитель подчиняется власти ученика. Но, при этом и ученик несвободен, привязан к учителю, фактически «связан» им беспомощностью, инфантильностью. Такое симбиотическое единство не соот-

ветствует психологическому возрасту ученика, блокирует его развитие. Когда же большинство учеников взрослеют и все же отказываются от симбиоза, как правило, такой педагог страдает от отсутствия дисциплины в классе, его ученики плохо усваивают учебный материал. Понимая это, педагог испытывает хроническое неудовлетворение и чувство вины. Для педагога позиция симбиотического донора оборачивается эмоциональным выгоранием, педагог – жертва симбиоза.

А некоторые ученики и далее, уже после расставания с учителем-симбиотом, вряд ли смогут жить самостоятельно, автономно. Поэтому высока вероятность того, что они сформируются в людей с неплодотворной ориентацией характера, например, в «халявщиков», в эксплуататоров или в еще более аномальных личностей.

С положением акцептора в симбиозе мы сталкиваемся, когда речь идет об эффектах «блестящей» дисциплины, высокой внушаемости, автоматического повторения действий за учителем, некритического копирования прагматических смыслов педагога. Особенно важен эффект механического запоминания информации учениками, который основан на активации энграмм памяти в симбиозе

Пример. Из наблюдений психолога:

Учитель труда районной школы. Работает с большим психическим напряжением, всегда актуальна проблема дисциплины, крайне истощается в течение рабочего дня. Считает себя «чистой и безгрешной, как ребенок». По мнению коллег, она общается с детьми, как такой же, как они ребенок, на эмоциональном уровне, а не как взрослый, имеющий педагогическую позицию. На экзаменах обычно выполняет функции «связного», подкладывающего «нужные билеты» ученикам, может по просьбе ученика исправить оценку в журнале по предмету, который ведет другой учитель.

Вывод – Ведущим смысловым уровнем этого педагога является предличностный с положением «симбиотический донор», с ним связана установка на некритическое подчинение.

Второй вариант – педагог является акцептором в симбиозе. Здесь возможны две его разновидности в зависимости от мотива эксплуатации.

1) «Вершитель судьбы» – педагог властвует, эмоционально обладает учеником, а учащийся без осмысливания и критики исполняет все его указания, при-

казы и невысказанные желания. В таком симбиозе учителя характеризует авторитарность, готовность вершить судьбу ребенка по своему усмотрению, вопреки детскому стремлению к самостоятельности. Ученик для педагога – дополнительный исполнительный орган: руки, ноги, голова, уши или/и дополнительный источник энергии. Феномены, сопровождающие описываемый вариант: ингибирующее влияние на психофизиологические процессы ученика, психическое давление. При этом педагог может проявлять такую власть, которая похожа на власть строгой матери над грудным ребенком. Но может иметь место и самодурство, постоянные придирки к учащемуся, унижения. Тогда педагог – скрытый или явный насильник над учеником. Придирки и унижения

нужны потому, что дистресс усиливает глубину симбиоза. С течением времени в сознании такого учителя происходит сдвиг мотива на цель (такой механизм образования аномалий описан Б.С. Братусем) – если вначале мотивом учителя являлось создание симбиотической связи, а целью – дистресс, то потом мотивом становится собственно нанесение ученику-жертве психической травмы. Такой учитель имеет высокую вероятность стать бытовым садистом.

С положением акцептора в симбиозе мы сталкиваемся, когда речь идет об эффектах «блестящей» дисциплины, высокой внушаемости, автоматического повторения действий за учителем, некритического копирования прагматических смыслов педагога. Особенно важен эффект механического запоминания информации учениками, который основан на активации энграмм памяти в симбиозе. Подобное обучение, хотя и обеспечивает «крепкие знания», но затрудняет развитие смысловой сферы ученика, т.к. не соответствует его возрасту – то, что было полезно младенцу, тормозит развитие школьника. Информация, получен-

ная учеником, не является личностной в полном смысле этого слова, она отчуждена от ученика, не составляют его «личный багаж». А эффект «блестящей дисциплины» обеспечивается ингибицией, вредящей соматическому и душевному здоровью школьников.

При поверхностном рассуждении кажется, что работает канал активной отдачи, так как педагог передает ученику информацию и свои установки. На самом же деле происходит экспансия, захват территории жизненного пространства учащегося: встраивание в психические структуры ученика своих смысловых установок, превращение его смысловых структур в «свою вотчину» открывается возможность эксплуатации ученика ради своих интересов, целей, потребностей. Канал активности в этом случае имеет направленность преимущественно от ученика к педагогу: это канал присвоения. Информация, установки играют роль «снарядов», с помощью которых взламывается психологическая защита ученика, происходит «вбивание» информации, «забивание гвоздей-установок». Все это присваивается ребенком без собственной активности и осмысления, без переработки, встраивается в память ученика, оставаясь отчужденными от его личности. В этом состоит «секрет» того, что учащиеся у такого педагога запоминают материал «слово в слово». При этом они заторможены, что негативно влияет на их здоровье и умственное развитие. Ученик лишен собственной активности и свободы; не рождая своих целей и смыслов, он остается инфантильной личностью.

Пример. Из наблюдений психолога:

Завуч одной экспериментальной школы назначена заместителем директора уже после начала эксперимента, фактически по приказу РОНО. Авторитарна, идею эксперимента – свободное саморазвитие ребенка под наблюдением учителя – не принимает. Требуется постоянная разъяснительная работа со стороны научного руководителя эксперимента, которая несколько сдерживает ее управленческую активность. Но, в конце концов, несоответствие авторитарного педагогического руководства идее свободной школы привело к тому, что школу покидает научный руководитель. Замдиректора пытается навязать педагогам традиционные методы преподавания. Из дневника учительницы

этой школы: «Она сказала мне: “Усадите их и пусть смотрят Вам в рот, и отработывайте звуки... десять, двадцать, сто раз, только так”... Иной раз слушаешь ее, не чурающуюся и вторжения на уроки без предупреждений, и перехвата инициативы на уроке в свои руки (в прямом смысле), и не понимаешь, где я нахожусь и ради чего я здесь это делаю?».

Вывод – Доминирующим уровнем личности этого педагога является предличностный уровень с положением «симбиотический акцептор», который определяет авторитарность и ярко выраженную позицию «вершителя судьбы», приверженность зубрежке и другие ее особенности.

2) «Потребитель эмоций» – педагог является акцептором в симбиозе и осуществляет собственные рефлекторные действия в «льготном режиме», а учащийся подвержен иррадиации условного торможения. Педагог сам становится «психологическим ребенком» и использует учеников в качестве источника «эмоционального молока». Он активен, у него много сил, работоспособность повышена. Такой педагог обычно говорит об огромной любви к детям. Образ ученика в сознании педагога – дополнительный источник жизненных сил. Он обнаруживается в выражениях: «Они – источник моей бодрости», или «Так люблю, что хочется съесть, откусить», или «Никак не могу насытиться ими».

Когда педагог в симбиозе является «потребителем эмоций» его влияние на ученика заключается в ингибции, которая абсолютно лишает ребенка свободы, вызывает эффект «принудительного дарения» (Б.Ф. Поршнев), у него можно «отнять все». Предметом «принудительного дарения» может быть не только нечто материальное, но и психологическое, в том числе, мысли и эмоции. С течением времени учитель редуцирует до уровня ученика.

В этом случае работает, по преимуществу, канал активности присвоения. Можно образно представить, что он работает как бы под большим отрицательным давлением, то есть в режиме «всасывания», собственная активность ученика в этом случае не предполагается и подавляется.

Пример. Из наблюдений психолога:

Воспитатель школы-интерната для слабослышащих детей. В интернате ра-

ботает 10 лет. Ушла на пенсию, но не смогла сидеть дома, вновь вернулась на работу. Говорит, что она очень любит детей, что не может без них жить (и в прямом и в переносном смысле), без них у нее «нет никаких сил, все валится из рук». А как только возвратилась к детям – силы вновь появились. Считает, что она хороший воспитатель, так как все дети к ней привязаны, она их убедила, что группа интерната – это их семья, что кроме нее они никому не нужны в жизни. Утверждает буквально: «Без меня вам жизни нет и не будет!», или «Вся их жизнь во мне, я для них – все», или «Они меня во всем копируют». По ее словам, дети стали послушными, спокойными и «не бегают», они ходят только в «поле ее зрения». «Все время мы проводим с ними в беседах: я им что-то рассказываю, а они смотрят мне в рот, поэтому на игры у них не хватает времени». «Никаких индивидуальных желаний у них нет, у нас девиз – или все, или никто». По воскресеньям она чувствует себя так же плохо, как и в тот период, когда была на пенсии.

По мнению коллег, «нечиста на руку», постоянно жлет, даже в тех случаях, когда естественней и проще было бы говорить правду. По мнению завуча: «Она губит детей, делает их олигофренами, только не понимаю, как именно это происходит».

Вывод – Педагогом устойчиво присвоен ведущий и ярко проявляющийся в деятельности предличностный уровень с положением «симбиотический акцептор», что и является причиной ее стремления жить в составе симбиотической сращенности с детьми. Дети заторможены, подавлены и деиндивидуализированы («не бегают», «смотрят в рот»), происходит некритическое копирование ее личности («они становятся похожими на меня», «никаких индивидуальных желаний»). Воспитатель является акцептором, с выраженной позицией «потребитель эмоций», дети постепенно физиологически и психически истощаются. Ее же личность редуцирует все более и более, возможны аномалии личности (характеристики коллег это подтверждают: «не чиста на руку», «жлет там, где можно сказать правду»). Демонстрируемая якобы гуманистическая позиция является только назывной; она не живет ради детей, дети нужны ей только в качестве симбиотов для поддержания ее физиологического благополучия. Имен-

но этим, а вовсе не настоящей любовью к детям, объясняется ее возвращение в интернат после недлительного периода ухода на пенсию.

В целом предличностный смысловой уровень блокирует развитие ученика, учитель здесь деструктивен, он разрушает и ученика, и себя.

Эгоцентрический уровень в структуре личности педагога

Эгоцентрический уровень личности предполагает стремление к удобству, выгоде, престижу и успеху для себя. Отсюда отношение к себе как к единице, самоценности, а к другому человеку – как к средству для достижения своих целей, то есть, потребительское. Если другой человек помогает, способствует этому успеху, выгоде, то он оценивается как хороший, удобный; если же не помогает, или даже препятствует, то он – плохой, враг.

Если этот уровень доминирует или максимально присвоен педагогом, то главным для него являются собственное благополучие, удобство и успех, а ученик используется как средство для их достижения. Поэтому высокие профессиональные качества, процессуальные показатели, предметные знания, внешне демонстрируемые такими учителями, являются обманом и самообманом.

Декларируется достижение успеха для ученика, а на самом деле успех нужен для своего спокойствия, для удовлетворения тщеславия. Такой педагог стремится к экономии своих сил и здоровья, к материальной выгоде и пр. Ученики, препятствующие достижению этих целей, оцениваются как плохие, поэтому педагог с ними борется или устраняет их из сферы своих жизненных интересов. Стремление к непродуктивному сверхконтролю – тоже порождение этого уровня.

Ученик воспринимается таким учителем как инструмент для реализации личных устремлений, основной способ взаимодействия с ним – манипуляция со всей присущей ей ложью и цинизмом. В крайних вариантах можно говорить и о том, что способность к манипуляции возводится учителем в разряд профессионально важных качеств. Как известно, манипуляция вредна для обеих сторон, поэтому доминирующий эгоцентриче-

ский уровень личности учителя является фактором, препятствующим развитию его самого и учеников.

Чтобы успешно манипулировать человеком, необходимо или очаровать его, или

Педагог-эгоцентрист, склонный к манипуляции, вынужден прибегать к различным приемам скрытого психологического насилия для обеспечения временного симбиоза. С течением времени происходит сдвиг мотива на цель, в результате чего мотивом становится собственно скрытое психологическое насилие

вызвать у него сильные эмоции (страх, испуг, любопытство, тревогу, азарт, чувство вины и тд.). Для этого применяется ложь или психологические «уколы»: сообщения неприятной информации, обвинения и пр. В результате манипулятор временно устанавливает симбиоз со своей жертвой, а та превращается в психологического ребенка со всеми вытекающими последствиями. Педагог-эгоцентрист, склонный к манипуляции, вынужден прибегать к различным приемам скрытого психологического насилия для обеспечения временного симбиоза. С течением времени происходит сдвиг мотива на цель, в результате чего мотивом становится собственно скрытое психологическое насилие. Хотя есть первый вариант установления временного симбиоза – когда педагог-эгоцентрист не наносит «укол», а очаровывает своей ложью. Но и такой способ способствует нарушению личностного здоровья. Эгоцентризм вреден для обеих сторон – у учеников развивается множество патологий на всех уровнях здоровья, включая и соматический, учителя тоже не остаются здоровыми людьми. Это подтверждают авторы, исследующие манипуляцию, например, Э. Шостром считает, что манипуляторы больны духовно. Связь личностного нездоровья и эгоцентрической ориентации подтверждается и отечественными исследованиями: «Наши данные... показывают, что отклонения личности, невротическое развитие тесно связано с эгоцентрической ориентацией человека, в то время как наиболее благоприятные условия для развития личности создает противоположная ей просоциальная ориентация» (Братусь, 1988, С. 79). Такие же выводы получены Б.В. Зейгарник и Л.И. Божович.

Пример. Из наблюдений психолога:

Учитель русского языка районной школы. По ее собственным представле-

ниям, она всегда давала прочные знания и была «на высоте». Считает, что основой изучения языка является зубрежка, многократное повторение материала, что знания должны «как гвоздями вкола-

чиваться в голову». Много лет работала в школе, которой руководил крайне авторитарный директор, с восторгом вспоминает то время и того директора. Крайне тщеславна, начиная какое-либо новое дело, обычно говорит: «Или совсем не делать, или делать так, чтобы всем утереть нос». Постоянно говорит неправду либо для того, чтобы приукрасить себя, либо для обеспечения своей безопасности (любое, даже незначительное и справедливое замечание расценивает как угрозу для себя). Но иногда ее ложь бывает не обоснована, проще и естественней в этих случаях было бы говорить правду. Является очень «сильным» манипулятором, стремится к сверхконтролю над ситуациями и людьми, в этом смысле она – скорее сознательный «макиавеллист», способна искусно «крутить людьми» и даже зрелые, весьма мудрые люди способны «попадаться на ее удочку». В любом разговоре последнее слово – за ней и последней точку ставит она. Постоянно стремится производить хорошее впечатление, нравиться, быть интересной и значимой для других, «влюблять» в себя, это ей особенно хорошо удается с малознакомыми и незнакомыми людьми и с большинством из учеников. Постоянно выдает кажущиеся интересными чужие, вскользь услышанные мнения, суждения, высказывания, за свои. Любит красивую одежду, дорогую косметику, лакомства, всевозможные удобства и комфорт. Считает, что «удовольствия нужно получать немедленно: вдруг случится так, что потом их получить будет уже невозможно». Эгоцентрична, но иногда это ее качество граничит с безжалостностью и жестокостью эгоизма. Постоянно ссорит всю «учительскую», «за глаза» каждому говорит о другом нечто плохое, переиначивает события, иначе расставляет акценты – так, чтобы очернить одного человека перед другим. Однако гласно, при всех она якобы ведет объединитель-

ную политику, постоянно подчеркивает, что она – коллективист и миротворец.

Имеет множество диагнозов, подробно рассказывает коллегам в учительской о своих болезнях, лекарствах, методах лечения, врачах. Часто коллеги жалуются, что она их «изводит» подобными откровениями. Складывается впечатление, что она гордится своими достижениями даже в сфере своего нездоровья.

Вывод – ведущим, ярко проявляющимся в профессиональной деятельности этого педагога является эгоцентрический уровень личности, присвоенный на уровне личностных ценностей. Этим обусловлены ее тщеславие, манипулятивность, стремление к сверхконтролю, эгоизм, стремление к удовольствиям.

Обучить педагога неманипулятивному, ненасильственному поведению без снижения уровня эгоцентризма и возвышения его личности невозможно, иначе меняется только разновидность психологического насилия: оно становится более утонченным и скрытым.

Существует еще один личностный смысл, связанный с другим человеком на эгоцентрическом уровне, и порождающий такой образ в сознании, как Двойник. Это происходит, когда: «человек видит в мире и в людях predeterminedное своею деятельностью, то есть, так или иначе, самого себя. Тут зачатки аутизма... он говорит и бредит сам с собой» (Ухтомский, 1966, С. 335). Поэтому ученик может играть две роли в жизни педагога: на первом «витке» развития эгоцентрического уровня – объекта манипуляции, приносящего выгоду, на втором, более высоком «витке» – Двойника.

Очевидно, что роль ученика как Двойника несколько более прогрессивна, чем роль неодушевленной вещи, инструмента. Но не настолько, чтобы это оправдало эгоцентризм. Когда ученик видится Двойником, то он воспринимается как имеющий те же интересы, вкусы, потребности, что и сам педагог. Именно поэтому учитель-эгоцентрист не может «войти в положение» ученика, встать на его точку зрения, занять его позицию, увидеть его проблемы, проявить сочувствие. Другой точки зрения для него просто не существует, есть единственная – своя. При этом учитель остро переживает собственные невзгоды, неприятности, нужды как единственно существующие и «удвоенные» наличием Двойника. По этой же причине

эгоцентрист порой так агрессивно отстаивает свои позиции, если ученик своими действиями покажет, что он не Двойник и имеет право на индивидуальность и самостоятельность.

На эгоцентрическом уровне каналы активности личности почти всегда переключаются на активность присвоения, использования окружающих в своих целях (Братусь, 1988, С. 129). Канал активности, соединяющий педагога с учеником в первом случае, когда ученик – предмет манипуляции, всегда канал присвоения. При этом подавляется собственная активность ученика (путем «тонкого», в отличие от предличностного уровня, искусно скрытого насилия). Во втором случае, когда ученик – это Двойник, канал активности перекрыт, то есть наблюдается эффект «нейтринно», о котором пишет В.А. Петровский (Петровский, 1992, С. 158).

Эгоцентрический уровень делает человека способным к некоторой созидательности, но ее направление одностороннее – к себе. Он с удовольствием воспринимает произведения культуры, буквально потребляет их, но находится «вне» ее, трансляция ценностей культуры ученикам с помощью этого уровня невозможна. Кроме того, он «связывает» свободу ученика, манипулируя им, поэтому учитель-эгоцентрист является разрушителем ученика.

В целом эгоцентрический уровень не обеспечивает развитие личности ученика.

Группоцентрический уровень в структуре личности педагога

На группоцентрическом уровне человек идентифицирует себя с какой-либо группой, входит в единство, скрепленное социальными связями и групповой моралью. Отношение его к другим людям зависит от того, входят ли эти другие в его группу или нет. Группы при этом могут быть самыми разнообразными (семья, учебный класс, профессиональное сообщество, в том числе, педагогическое, целая сфера социума, в том числе, образование, государство, народ, нация). Другой человек ценен не сам по себе, а своей принадлежностью к группе. Если он принадлежит к «своей» группе, то он достоин сострадания, любви,

снисхождения, если же к иной группе – то нет. Человек руководствуется на этом уровне моралью группы, которая отнюдь не тождественна нравственности.

Педагог нацелен на воспитательную

Если группоцентрический уровень в личности педагога является доминирующим, то интересы коллектива или профессионального сообщества для него выше интересов отдельного ребенка, которыми можно жертвовать. Ценность знаний по учебному предмету – выше ценности развития личности (учебный предмет также можно рассматривать как социальную группу со своими отношениями и законами)

работу с детским коллективом, на формирование у учеников гражданской позиции, чувства сопричастности своему народу, малой и большой Родине. Главное для педагога – воспитать в ученике гражданина общества и снабдить его необходимым набором знаний умений и навыков, развить качества личности, необходимые для жизни и деятельности в данном обществе, компетентности, нужные для освоения профессии. Педагог способен овладеть способами и средствами ее осуществления, успешно решать типовые профессиональные задачи, точно следовать готовым технологиям, образцам и требованиям.

Если группоцентрический уровень в личности педагога является доминирующим, то интересы коллектива или профессионального сообщества для него выше интересов отдельного ребенка, которыми можно жертвовать. Ценность знаний по учебному предмету – выше ценности развития личности (учебный предмет также можно рассматривать как социальную группу со своими отношениями и законами). Личная жизнь (своя и ученика) не является ценной и важной, учитель не видит ее глубины и богатства. Для такого учителя нет уникальных людей, поэтому он не может способствовать развитию индивидуальности ученика. Для такого педагога главное – требования учебной программы: ученик подгоняется под учебную программу, а не программа создается с учетом его мотивов и способностей. Ученик не имеет права на собственное мнение и его реализацию, диалог между учителем и учеником невозможен.

Сам же учитель, принимая в качестве высших для себя ценностей доктрину государства, мораль коллектива, идеологию какой-либо партии, профессиональные нормы, является лишь средством их реализации.

В сознании педагога-группоцентриста существует образ среднестатистического представителя учебного класса или группы: отличника, хорошиста, двоечника, троечника. Педагог в своей деятельности

следует тем нормам, правилам, законам, методам, методикам, стандартам, трафаретам, которые уже существуют и являются традиционными, он не имеет тяги к новому, не обладает необходимым потенциалом личностной негэнтропии, чтобы создать нечто новое.

Пример. Из наблюдений психолога:

Учитель гимназии. Является эталоном традиционного учителя, обладает энциклопедическими знаниями по предмету, владеет множеством традиционных методик преподавания своего предмета. Вместе с тем, консервативна, не принимает многих современных методов обучения и весьма обоснованно критикует их. Крайне педантична и щепетильна в вопросах, связанных с точностью и корректностью выполнения правил, норм и методических рекомендаций, требует того же от коллег. К своей цели идет упорно, не считаясь ни с чем. Умна, точна в своих определениях. Часто ее называют «буквоедкой», закон, «бумага», правило, принцип для нее важнее человеческих отношений.

Вывод – ведущим уровнем личности данного педагога, присвоенным им как личностно-ценностный, является группоцентрический уровень. Этим объясняется крайняя принципиальность в вопросах соблюдения всех правил, норм, законов и приверженность принципу «превосходства правила над личностью».

Оказавшись в ситуации разлома культур, группоцентрист не способен адаптироваться к новым условиям, альтернатива – рост «ввысь».

Во второй, более зрелой фазе группоцентрического уровня происходит прогрессивное изменение образа ученика – теперь он видится как субъект собственной активности, Учащийся, способный

к самоизменению в процессе учебной деятельности (Давыдов, 1996). Но даже такой образ не позволяет педагогу увидеть в ученике целостную, уникальную личность. Все усилия учитель направляет на развитие учебных способностей – он «учит учиться», формирует компетенции, необходимые для успешной адаптации в социуме и освоения той или иной профессии. Такой педагог способен убеждать ученика, а не внушать или манипулировать, побуждать, действовать в соответствии с присвоенными ценностями и ориентациями.

На просоциальном уровне происходит преобразование формулы «деятельность как условие смысла» в формулу «смысл как условие деятельности», это преобразование является критерием зрелости личности. Преобразование снимает детерминированность нормами деятельности и моралью общества

Каналы активности личности работают преимущественно в направлении отдачи. Созидательность учителя выражается в том, что он способен сохранять и транслировать ценности культуры, к которой он принадлежит, это уровень, «принадлежащий культуре». По В.С. Библеру: «культура – форма самодетерминации индивида в горизонте личности» (Библер, 1989, С. 38). Таким образом, педагог реализует воспроизводство типа личности, свойственного данному обществу и культуре.

Гуманистический (просоциальный) уровень в структуре личности педагога

Просоциальный уровень связан с устремлениями гуманистической направленности. Подразумевается самоценность каждого человек, пусть даже далекого, не входящего в «свою» группу, и равенство всех в отношении прав, свобод и обязанностей. Принцип самоценности становится всеобщим. Гуманистический уровень характеризуется внутренней смысловой устремленностью человека на достижение таких результатов (труда, деятельности, общения, познания), которые принесут равные блага другим, даже лично ему незнакомым, «чужим», «дальним» людям, обществу, человечеству в целом. «По сути, только с этого уровня можно говорить о нравственности, только здесь начинается выпол-

няться старое “золотое правило” этики – поступай с другими так, как бы ты хотел, чтобы поступали с тобой, или известный императив Канта, требующий, чтобы максима, правило твоего поведения было равнопригодно, могло быть распространено, как правило, для всего человечества» (Братусь, 1994; С. 43).

На просоциальном уровне происходит преобразование формулы «деятельность как условие смысла» в формулу «смысл как условие деятельности», это преобразование является критерием зрелости личности. Преобразование снимает детерми-

нированность нормами деятельности и моралью общества. Человек здесь свободен настолько, что является автором своей жизни, он сам решает за себя, ищет свой смысл жизни и принимает ответственность за его реализацию.

Ученик видится учителю как Собеседник – тот, с кем можно вести диалог, кто является для него в данный момент единственным человеком. Чтобы иметь такое отношение к ученику, необходим труд души для преодоления своего эгоцентризма, необходимо усилие внутреннего роста. Это подчеркивал А.А. Ухтомский: «Собеседник открывается таким, каким я его заслужил всем моим прошлым и тем, что я есть сейчас» (Ухтомский, 1966, С. 385). Доминанта на Собеседнике позволяет педагогу осуществлять не педагогическое воздействие, а сотрудничество.

Для описания того, каким видит такой учитель ученика, можно воспользоваться и понятием «Другой» М.М. Бахтина: «Отношение одного сознания к другому именно как другому», говорит о «сочувственном понимании», которое является не просто «отображением», а «воссоздает всего внутреннего человека» (Бахтин, 1963, С. 77-78, 91).

В представлениях А.А. Ухтомского есть еще более совершенный, чем Собеседник, образ Другого в сознании или личностный смысл Другого – как Лица. «Категория Лица должна быть принята в качестве вполне самостоятельного и исключительного факта опыта и жизни наравне с такими категориями, как

«причина», «бытие», «единство», «множество», «цель» и т.д. Лицо не поддается рациональному анализу: это целостное, уникальное, сущностное бытие человека. Оно не дается повседневному обыденному восприятию» (Ухтомский, 1966). Мы понимаем здесь Лицо как образ ученика в сознании учителя на более высоком «витке» просоциального уровня, как принадлежность зрелого гуманизма – когда Лицо все больше и больше вбирает в себя сущностночеловеческие черты.

Для такого учителя каждый ребенок неповторим и имеет свой уникальный смысл жизни, свой путь реализации родовой человеческой сущности. Способность видеть Лицо ученика обеспечивает педагогу возможность «различения» почти всех ипостасей человека, в том числе, индивидуальность и универсальность, а также возможность воспринимать ученика как самоценного Другого, имеющего свой уникальный опыт, видеть в нем целостное, сущностное, уникальное бытие человека.

Для зрелого гуманиста становится возможным тот истинный диалог, который описан М.М. Бахтиным словами: «Быть – значит общаться диалогически... Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» (Бахтин, 1963, С. 338, 339). Для такого диалога «необходимо свободное самооткровение личности», диалогическое отношение – «...это единственная форма отношения к человеку-личности, сохраняющая его свободу и незавершенность» (Бахтин, 1979, С. 403). Все это подразумевает собственную личностную готовность и серьезные усилия.

Несмотря на то, что в настоящее время имеется достаточно много работ, освещающих интеллектуально-познавательные аспекты диалога, обучить диалогу принципиально невозможно, если понимать его как диалог «на высшем уровне» «диалог личностей», до такого диалога необходимо дорасти. Поэтому проблема гуманизации и гуманитаризации образования может быть решена не обучением, а сопровождением процесса роста личности учителя.

Пример. Из дневника учителя:

Учитель иностранного языка одной из экспериментальных школ. Пришла в школу сразу после окончания института. Несколько лет посещает семинар

для педагогов школы, программа которой ориентирована на развитие личности педагогов.

Приводим выдержки из ее дневника, характеризующие ее личность и профессионализм: «Почему я так делаю? Честно говоря, первое время я тихо про себя думала: «Невозможно по-другому, иностранный язык можно вести только традиционным методом, тогда будет результат: будут знания, грамматика, лексика и т.д., что еще за внутренний рост?» Сейчас я уже не представляю себе, как можно вести занятия с ЭТИМИ детьми с хлыстиком в руках, как дергать их за ручки-ножки, язычки, за веревочки, вызывая у них рефлекторные реакции. ЭТО возможно – исходить из внутреннего процесса в обучении. Если я сама так и не пойму, как это происходит, то это обязательно сделает кто-то другой, но обязательно сделает. Потому что это возможно.

Развитие – цель школы. Фонетические разминки, долбежка лексики и стихов, может быть, разовьют их память, но не их личность. Да и не нужны эти повторения звуков и слов просто так, это мертво, а они живые. Мы говорим о создании среды... Метафорический мир, жизнь и деятельность детей в нем, по-моему, неплохая основа для создания среды. Никаких марионеток! Скорее сопровождение их пути – ведь каждый, приходя в этот мир, проходит свой путь, и он начинается еще до момента рождения.

Я сижу, а не стою на уроке потому, что они маленькие, они сидят и становятся еще меньше. А я, стоящая, нависаю над ними и давлю их души своей взрослостью и большими размерами. Я сажусь, я хочу видеть их ОЧИ – зеркала их души. Надо бы совсем сесть на пол... Вот когда мы все вместе стоим – это другое дело. Но весь урок не простоишь и не «попрыгаешь».

Я не хочу притопывать и прихлопывать, хотя я умею это, я училась подобным методам и на практике я так работала и мою динамику урока приводили в пример моим сокурсникам, но в нашей школе я поняла, что так не надо делать, потому что это идет от взрослого, а не от детей. Это тоже своеобразное давление, бич и хлыст для марионеток».

Вывод – Доминирующим, устойчиво присвоенным уровнем этого педагога является гуманистический уровень, который определяет высокий уровень профессионализма, ориентацию на сво-

бодную систему образования. Менее выраженным, но также устойчиво присвоенным является группоцентрический уровень, он подчинен гуманистическому. Все остальные уровни сняты и практически не проявляются в профессиональной деятельности.

На гуманистическом уровне созидательность человека уже настолько велика, что он способен к творчеству, понимаемому как создание нового, еще не бывшего в мире. Находя свои, новые смыслы, человек с помощью этого уровня создает свою культуру, которая вступает в диалог с дру-

Для описания духовного уровня нами выбрана христианская традиция. Такая интерпретация нам близка потому, что мы оцениваем «меру совершенства» педагога как профессионала через его личностное, человеческое совершенство – через его способ отношения к ученику, через то, в каком образе предстает перед ним ученик

гими культурами. По В.С. Библеру: «Форма общения личностей как (потенциально) различных культур» (Библер, 1989, С. 38). Этот уровень позволяет создавать и сохранять свою неповторимость и, одновременно, находясь в единстве с другими личными культурами настоящего и прошлого, держать свой «напряженный участок в плотине» противостояния мировому хаосу. Соответственно, уровень можно обозначить как «созидающий культуру». У учителя способность творить в профессиональной педагогической деятельности реализуется двумя способами: как способность продуцирования и введения новых идей, взглядов, принципов в образовательном процессе и как творческое использование уже имеющихся средств.

На зрелом гуманистическом уровне педагога можно охарактеризовать словами В.В. Давыдова: «это свободный художник, овладевший основами ремесла» (Давыдов, 1998). Педагогическое творчество связано не только с «вкладом» в педагогическую культуру, но и с тем, что можно назвать со-творением личной культуры ученика и его личности. Соответственно, речь может идти об «инобытии» педагога в ученике (Петровский, 1996). Смысловая составляющая «инобытия» обусловлена собственно гуманистическими смыслами, связанными с общечеловеческой нравственностью, свободой выбора, творчеством, своим собственным уникальным опытом бытия, а также с «порывом» к неадаптивной активности.

Итак, присвоенность гуманистического уровня принципиально разрешает педагогу реализовать развитие ученика. Педагог способен:

- а) принять ценности развития ученика как личностно значимые, а не только декларируемые;
- б) видеть в ученике целостное, уникальное, сущностное бытие человека;
- в) обеспечить приоритет целей и ценностей развития ученика над целями педагогической деятельности;
- г) осуществить нравственную регуляцию деятельности;

- д) осуществлять педагогическое творчество во всех его видах.

Духовный уровень в структуре личности педагога

Специально следует оговорить особенности нашей интерпретации духовного уровня. Духовное выступает только как божественное откровение: Бог есть дух.

Для описания духовного уровня нами выбрана христианская традиция. Такая интерпретация нам близка потому, что мы оцениваем «меру совершенства» педагога как профессионала через его личностное, человеческое совершенство – через его способ отношения к ученику, через то, в каком образе предстает перед ним ученик. А это близко по смыслу христианской традиции, где мерой совершенства человека является его способ отношения к другому человеку. На духовном уровне «человек начинает осознавать и смотреть на себя и другого не как на конечные и смертные существа, но как на существа особого рода, связанные, подобные, соотносимые с духовным миром... Если говорить о христианской традиции, то субъект приходит здесь к пониманию человека как образа и подобия Божия, поэтому другой человек приобретает в его глазах не только гуманистическую, разумную, общечеловеческую, но и особую сакральную, божественную ценность» (Братусь, 1994). Речь здесь идет, прежде всего, не о профессиональной принадлежности человека,

а о его внутреннем психологическом состоянии, об уровне его духовного сознания.

Здесь и педагог, и ученик являются потенциальными носителями образа Божия, а любой ученик в глазах учителя имеет сакральную ценность. Каждый ученик несет в себе образ Божий, но, так как он еще не проявлен, «размыт», не каждый учитель может разглядеть его в ученике, это доступно только тому, в ком самом образ Божий уже раскрыт и преобразуется в подобие. Такая потенциальная возможность превращается в реальность для учителя только на духовном уровне. Педагог здесь видит главную свою цель в том, чтобы помочь образу Божию в ученике преобразоваться в подобие и не повредить его. Личностный Смысл представлен самим образом Божиим, единым для всех людей.

Канал активности имеет направленность преимущественно отдачи. Учитель осуществляет «смысловой вклад» в ученика в виде духовных смыслов, которые, будучи отрефлексированными и осознанными, принимают форму духовных ценностей: Добра, Истины, Любви, Красоты, духовной Свободы, духовного

нии своей поры его ученики сами смогут стать мудрецами, философами, праведниками.

По мнению большинства исследователей, не существует возможности выявления духовности, а значит и духовного уровня статистическими методами. Поэтому в нашей методике шкала духовного уровня отсутствует, есть только конструкт «Готовность принять духовные ценности», который не является показателем внутреннего состояния, но важен как социальный индикатор.

Типология смысловых структур личности педагога

Кроме доминирования в структуре личности определенных уровней актуальным является и вопрос о соотношении различных уровней между собой и степень их присвоения. В результате исследования смысловых уровней была предложена типология смысловых структур личности педагога, выделены следующие типы структур: «Развивающая – Воспроизводящая – Деструктивная».

| Тип смысловой структуры | Ведущий уровень или сочетание доминирующих уровней | Обеспечивает/не обеспечивает развитие ученика | Частота |
|------------------------------------|--|---|---------|
| «Развивающая» Р | Гуманистический или гуманистический и «Готовность принять духовные ценности» | Да, обеспечивает | 7,58% |
| «Развивающе-воспроизводящая» Р-В | Гуманистический и группоцентрический | Да, обеспечивает, но в сниженной степени | 8,06% |
| «Воспроизводящая» В | Группоцентрический | Обеспечивает только воспроизводство своего типа личности | 46% |
| «Воспроизводяще-деструктивная» В-Д | Группоцентрический и эгоцентрический или предличностный | Обеспечивает неполноценное воспроизводство своего типа личности | 32,7% |
| «Деструктивная» Д | Эгоцентрический и предличностный | Нет, блокирует развитие | 5,69% |

Таблица 1. Типы смысловых структур личности педагога

Пути. Это и «вклад кристаллизации», обусловленный со-переживанием духовных состояний и со-действий.

На духовном уровне созидательность человека почти безгранична. Те, у кого интенсивно присвоен духовный уровень, способны целостно понимать бытие: мудрецы, праведники, философы (не обязательно по специальности), пророки, святые. Педагог на этом уровне имеет огромную созидательность и по достиже-

Примеры: Из наблюдений психолога:

Учитель сельской школы, лауреат областного конкурса «Учитель года». Работает в системе развивающего обучения. Ходит с учащимися в походы. Многие его ученики видят в нем того человека, с которого можно брать пример, хотя бы очень похожими на него.

Приводим выдержки из его эссе, представленного на конкурс: «Как-то

наткнулся на свой старый дневник. Вел его в первые годы работы. О, я тогда размышлял над идеальной методикой. Тщательно готовился к урокам, представлял блестящие успехи своих учеников. А они оказались иными, вернее, особых успехов не было. Все было обычно. Тогда я осваивал новые методики и опять строил свои планы. Они вновь рушились. И так много раз. Я не отчаивался. Кто знает, может быть, и появятся такие технологии, которые научат «вкладывать» в детей знания. Но мешает природа человека, его Душа... Если будем считать, что ее нет, превратим детей в подобие компьютера, чтобы удобно было загружать информацию.

В погоне за информацией вводятся новые предметы, пишутся новые учебники. Настоящая гонка. А она, подлая, непрерывно удваивается. Вернее, мы ее удваиваем – нам нужны новые открытия, чтобы получить новые удобства. Мы – современная цивилизация. Наша цель, наш бог – цивилизация. Люди выбрали себе, по словам Клайва Льюиса, самое главное: «мир, благосостояние, гигиену, транспорт, науку, спорт, развлечения и т.д.». На это направлены все силы, все умы, а образование должно способствовать этому. А может быть это наш тупик?

Вспоминаю первую поездку в Оптиную Пустынь, лавочку под стареющим дубом. В первый раз у меня была настоящая «дыра» во времени. Сидел и отдыхал от всего – и было так спокойно и легко. Не было никакого желания возвращаться в наш мир суеты и «благ». Чем притягивает таких разных по возрасту и образованию людей Оптина? Почему преображаются мои ученики, когда оказываются у стен монастыря – становятся такими тихими и робкими?

В ноябре делегация Российской конференции по проблемам малокомплектной школы побывала в Оптиной Пустыни. Холод литературного музея буквально заморозил все наши чувства. И вдруг вошел монах; его попросили провести с нами получасовую беседу. Отец Филарет (так его представили) ввел нас в пустой храм и в полумраке начал говорить о Любви. Той Любви, которую сумели познать старцы. Что это? Где важные ученые господа и дамы? Наш бедный руководитель группы взывает: «Пора, нас ждут!». А все глухи. Отец Филарет все понял и тихонько направил-

ся к выходу. А мы все останавливали его, расспрашивали...

Несколько раз читал статью отца Николая Казакова в православном приложении к газете «Весть» под названием «Жить духом, а не умствовать». Меня поразила приведенная им цитата И. Аксакова: «Прогресс, отрицающий Бога и Христа, в конце концов, становится регрессом. Цивилизация завершается одичанием, свобода – деспотизмом и рабством. Совлекши с себя образ Божий, человек неминуемо совлечет, уже совлекает – с себя и образ человеческий и возревнует об образе зверином».

Так может мы и вправду «блудные дети», расточающие свое имение? Что, если главное для человека не беззаботность, а труд души. И не самое главное – знание математики, химии, языков? Знания нужны и важны. Но какие и зачем? Что, если поиному оценить роль измученного множеством экспериментов образования в нашем не менее измученном современном обществе? Не окажется ли тогда, что образование – это средство, а главное – Душа человека. Пусть будет и образование, и наука, но прежде всего, будет духовный человек, а не образованный хам.

Давно заметил, что все чаще восстает внутри меня что-то, восстает против «вооружения прочными знаниями». Может быть, я просто миролюбивый человек? Против кого и чего вооружать? Зачем знание превращать в оружие? На каждом уроке пытаюсь объяснить ребятам значение изучаемой темы, бывает, получается. Но чаще в голове звучит ехидный голос: «Да просто так, для общего развития!». Начинаю себя успокаивать: «Так надо для формирования их мировоззрения». И чувствую фальшь...

Совсем недавно открыл для себя новый мир – мир православных мыслителей. В отличие от нас, они считали человека малым космосом. Оказывается, у человека есть Душа, она уникальна, она стремится к Богу. У нее есть голос – совесть. Совесть можно заглушить. А ведь мы только этим и занимаемся: боремся и заглушаем. А Душа пытается жить. И по этой причине все большее число людей заходит в тупик...»

Вывод – диаграмма указывает на «развивающую» смысловую структуру личности. Гуманистический уровень интенсивно присвоен, можно говорить также о кризисе, связанном с «рождением» духовного уровня. Это подтверждается сведениями о том, что недавно вступил

в новый для него мир православия и в его эссе значительно больше знаков вопроса, чем утвердительных ответов. Утрата прежних смыслов жизни (в данном случае группоцентрических – ориентация на крепкие знания учеников, педагогические методики, технологии) является нормальным этапом динамики кризиса развития. Следовательно, мы здесь имеем дело с истинным проявлением духовного уровня, который еще не присвоен интенсивно.

Из наблюдений психолога:

Учитель трудового обучения школы-интерната восьмого вида. По образованию – учитель русского языка, проработав 7 лет в этой школе, получила другую специальность и ушла «на более спокойное место» по настоянию мужа. Через 10 лет возвращается в интернат, так как поняла, что в обучении именно этих детей состоит ее предназначение в жизни. Одарена многими художественными способностями – лепит, рисует, танцует, шьет и вышивает, но не имеет художественного образования, является самоучкой. Ее уроки труда являются одновременно коррекционно-развивающими, арт-терапевтическими занятиями для детей с особенностями в развитии. Эксперты наблюдают (субъективно и с помощью диагностики) значительную позитивную динамику в развитии тех детей, с которыми она длительно и серьезно работает.

Вывод – Приведенная характеристика не противоречит результатам диагностического измерения присвоенности уровней личности. Гуманистический уровень выражен как устойчиво присвоенный, его потенциальные возможности реализуются в сфере педагогического и художественного творчества в коррекционно-развивающей работе. Особенностью здесь является ярко выраженный (устойчивый) предличностный уровень с положением «симбиотический акцептор», что связано с длительной работой в спецучреждении, где образовательный процесс сочетается с жесткой дисциплиной и гиперопекой воспитанников. Педагог внутренне принимает такую профессиональную позицию, считая ее целесообразной. Наклон векторной диаграммы говорит о «развивающей» смысловой структуре, однако потенциал профессионализма снижен из-за устойчивой присвоенности предличностного

уровня; «масштаб» профессионализма мог бы быть значительно выше. Внутренняя работа по снижению присвоенности этого уровня может стать резервом развития. Другой точкой роста может стать духовный уровень.

Из наблюдений психолога:

Директор сельской малокомплектной школы. По мнению учителей, относится к ним как «строгий отец родной», по представлениям самого директора, он воспринимает коллектив «как родную семью». Школа является одной из лучших в районе, однажды победила в конкурсе сельских школ журнала «Педагогический вестник». Педагоги постоянно учатся, здание школы «ухажено» (отношение директора – как к своему дому), сама школа хорошо оборудована, это одна из немногих школ, где детей бесплатно и очень вкусно кормят. Во многом этими достижениями школа обязана заместителям директора, а не ему лично. Вопросы, связанные с педагогическими методиками, инновациями, учебной работой директор полностью доверяет заместителям, очень сильным специалистам. Своей главной задачей считает он материальное обеспечение и объединение коллектива в «единую семью», так как до его прихода на эту должность в коллективе было много конфликтов, сейчас они прекратились. Личная позиция – коллективист.

Вывод – диаграмма определяет «развивающе-воспроизводящую» структуру, доминирующими, и одинаково устойчиво присвоенными являются группоцентрический и гуманистический уровни. Группоцентрический определяет коллективистскую позицию. Гуманистический уровень в профессиональной деятельности также ярко проявляется – в установке на теплые, бесконфликтные отношения, в умении доверять коллегам, в восприимчивости к новому, в ответственном отношении к детям и в творческом решении многих, казалось бы, неразрешимых хозяйственных проблем. Несколько менее устойчиво присвоенным является предличностный уровень, с ним связана сцепленность профессиональной коллективистской и непрофессиональной «семейной» позиции, его устремленность на единение.

В последующие годы были проведены более широкие исследования в целях мониторинга образовательных учрежде-

ний Калужской области, работающих в режиме эксперимента. Была разработана методика психологического сопровождения развития личности педагогов (2003, 2004). «Методика изучения смысловых уровней в структуре личности педагога» использовалась несколькими коллегами в успешно защищенных кандидатских диссертациях.

В конце очерка хотелось бы высказать предположение. Если результаты

исследований, о которых рассказывается в очерке, указывают на то, что смысловые уровни личности реальны, если в этом частном случае общепсихологическая уровневая теория личности верна, то она будет верна и в других случаях – при исследовании личности врачей, юристов, строителей, поваров и пр. Поэтому, что учителя в этом смысле ничем не отличаются от врачей, юристов и пр. Несомненно, хорошо бы было прове-

сти и такие исследования. В них выявятся некоторые особенности, связанные с этими профессиями, но главное – смысловой строй личности – будет общим. Поэтому уже сейчас можно с уверенностью сказать, что «смысловая вертикаль» не является абстракцией, фигурой речи, только красивым теоретическим построением. За ней явственно проступает, обнаруживает себя духовная реальность каждого человека.

Литература:

- Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – Москва : Советский писатель, 1963. – 318 с.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 424 с.
- Библер В.С. Культура. Диалог культур / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-44.
- Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – Москва : Мысль, 1988. – 304 с.
- Братусь Б.С. Деятельность и вершинные уровни опосредствования / Б.С. Братусь // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 4. – С. 102-105.
- Братусь Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 6-12.
- Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3-19.
- Братусь Б.С. Образ человека в гуманитарной и христианской психологии / Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Б.С. Братусь. – Москва : Смысл, 1997. – С. 67-92.
- Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 9-17.
- Братусь Б.С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии / Б.С. Братусь. – Москва : Смысл, 1999. – 429 с.
- Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – Москва : Менеджер ; Роспедагенство, 1994. – 60 с.
- Братусь, Б.С. Научная психология на фоне Льва Толстого / Б.С. Братусь // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 119-130.
- Давыдов В.В. Последние речи / В.В. Давыдов – Москва, 1998.
- Леонтьев Д.А. Три грани смысла / Д.А. Леонтьев // Традиция и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева. – Москва : Смысл, 1999. – С. 299-331.
- Миронова М.Н. Личностно-смысловые детерминанты профессионализма педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2001а. – 20 с.
- Миронова М.Н. Методика изучения смысловых уровней в структуре личности педагога / М.Н. Миронова. – Обнинск : Принтер, 2000. – 33 с.
- Миронова М.Н. Уровни личности педагога и тип его влияния на ученика / М.Н. Миронова // Труды регионального конкурса научных проектов в области гуманитарных наук. Вып. 2. – Калуга : Эйдос, 2001б. – С. 275-284.
- Миронова М.Н. О сопряженной доминанте как основе механизма симбиотической связи / М.Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1998а. – № 6. – С. 58-64.
- Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя / М.Н. Миронова // Вопросы психологии. – 1998б. – № 1. – С. 44-54.
- Миронова М.Н. Психологическая поддержка становления и развития личности педагогов в системе профессионального образования : метод. рекомендации педагогам-психологам / М.Н. Миронова. – Калуга : КОИПКРО, 2003. – 84 с.
- Миронова М.Н. Психология развития личности педагога в системе профессионального образования / М.Н. Миронова. – Калуга : КОИПКРО, 2004. – 127 с.
- Петровский В.А. Личность в психологии / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 509 с.
- Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. Российский открытый университет / В.А. Петровский. – Москва, 1992. – 223 с.
- Ухтомский А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – Москва; Ленинград, 1966.
- Ухтомский А.А. Письма / А.А. Ухтомский // Пути в неизвестное. – 1973. – № 10. – С. 371-435.

References:

- Bakhtin, M.M. (1963) Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's Poetics]. Moscow, Sovetskiy pisatel', 318.
- Bakhtin, M.M. (1979) Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo, 424.
- Bibler, V.S. (1989) Kul'tura. Dialog kul'tur [Culture. Dialogue of Cultures]. Voprosy filosofii [Issues of Philosophy]. 6, 31-44.
- Bratus', B.S. (1988) Anomalii lichnosti [Abnormal personality]. Moscow, Mysl', 304.
- Bratus', B.S. (1999) Deyatel'nost' i vershinnye urovni oposredstvovaniya [The activity levels of mediation and vertex]. Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]. Vol. 20, 4, 102-105.
- Bratus', B.S. (1993) K probleme нравственного сознания v kul'ture uhodjashhego veka [On the problem of moral consciousness in the culture of the past century]. Voprosy psikhologii [Issues of psychology]. 1, 6-12.

- Bratus', B.S. (1997) K probleme cheloveka v psikhologii [On the problem of man in psychology]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology]. 5, 3-19.
- Bratus', B.S. (1997) Obraz cheloveka v gumanitarnoy i khristianskoy psikhologii [The image of man in the humanitarian and Christian Psychology]. *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsoy psikhologii* [Psychology with a human face: a humanistic perspective in the post-Soviet psychology]. Moscow, Smysl, 67-92.
- Bratus', B.S. (1990) Opyt obosnovaniya gumanitarnoy psikhologii [Previous studies of humanitarian psychology] *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology]. 6, 9-17.
- Bratus', B.S. (1999) Lichnostnye smysly po A.N. Leont'evu i problema vertikal'noy soznaniya [Personal sense of A.N. Leontiev and the problem of vertical mind]. *Traditsii i perspektivy deyatel'nostnogo podkhoda v psikhologii* [Traditions and Prospects activity approach in psychology]. Moscow, Smysl, 429.
- Bratus', B.S. (1994) *Psikhologiya. Nравstvennost'. Kul'tura* [Psychology. Morality. Culture]. Moscow, Menedzher, Rospedagenstvo, 60.
- Bratus', B.S. (1999) Nauchnaya psikhologiya na fone L'va Tolstogo [Scientific psychology on the background of Leo Tolstoy]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal]. Vol. 20, 3, 119-130.
- Davydov, V.V. (1998) *Poslednie rechi* [The last speech]. Moscow.
- Leontiev, D.A. (1999) Tri grani smysla [Three facets of meaning]. *Traditsiya i perspektivy deyatel'nostnogo podkhoda v psikhologii. Shkola A.N. Leont'eva* [Traditions and perspectives of the activity approach in psychology. School of A.N. Leontiev]. Moscow, Smysl, 299-331.
- Mironova, M.N. (2001a) Lichnostno-smyslovye determinanty professionalizma pedagoga : dissertatsiya kandidata psikhologicheskikh nauk [Personal semantic determinants of the teacher's professional characteristics: Ph.D. in Psychology, Thesis]. Moscow, 20.
- Mironova, M.N. (2000) Metodika izucheniya smyslovykh urovney v strukture lichnosti pedagoga [Method for studying levels of meaning in the structure of the teacher personality]. Obninsk, Printer, 33.
- Mironova, M.N. (2001b) Urovni lichnosti pedagoga i tip ego vliyaniya na uchениka [Levels of teacher personality and its influence on the type of the student]. *Trudy regional'nogo konkursa nauchnykh proektov v oblasti gumanitarnykh nauk* [Proceedings of the regional competition of research projects in the humanities]. Issue 2. Kaluga, Eidos, 275-284.
- Mironova, M.N. (1998a) O sopryazhennoy dominante kak osnove mekhanizma simbioticheskoy svyazi [On the conjugate dominant as the basis of the mechanism of symbiotic relationship]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology]. 6, 58-64.
- Mironova, M.N. (1998b) Popytka tselostnogo podkhoda k postroeniyu modeli lichnosti uchitel'ya [Attempts of holistic approach to building a model of the individual teacher] *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology]. 1, 44-54.
- Mironova, M.N. (2003) Psikhologicheskaya podderzhka stanovleniya i razvitiya lichnosti pedagogov v sisteme professional'nogo obrazovaniya : metodicheskie rekomendatsii pedagogam-psikhologam [Psychological support of formation and development of the personality of teachers in vocational education]. Kaluga, KOIPKRO, 84.
- Mironova, M.N. (2004) Psikhologiya razvitiya lichnosti pedagoga v sisteme professional'nogo obrazovaniya [Psychology of personal development of the teacher in vocational education]. Kaluga, KOIPKRO, 127.
- Petrovskiy, V.A. (1996) Lichnost' v psikhologii [of Personality in psychology]. Rostov-on-Don, Feniks, 509.
- Petrovskiy, V.A. (1992) Psikhologiya neadaptivnoy aktivnosti. Rossiyskiy otkrytyy universitet [Psychology of maladaptive activity]. Moscow, 223.
- Ukhtomskiy, A.A. (1966) [Dominanta] Dominance. Moscow, Leningrad.
- Ukhtomskiy, A.A. (1973) Pis'ma [Letters]. Puti v neznaemoe [Way into the unknown]. 10, 371-435.