

ПРОБЛЕМНОСТЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ИНСТРУМЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

Любое научное исследование (кроме того, что оно реализует познавательный интерес самого исследователя) предполагает наличие "внешних" потребителей его результатов, т.е. актуального или потенциального "заказчика". Такое видение ситуации тем более правомерно и целесообразно в прикладных отраслях науки. Именно с этих позиций мы попытались подойти в настоящей публикации к проблеме развития профессионального самосознания учителя.

В области науки на сегодняшний день можно говорить о сложившихся теоретических предпосылках для формулирования на практике убедительно обоснованного "предложения" обратиться к вопросам развития самосознания учителя как перспективному направлению поиска резервов повышения эффективности профессиональной деятельности учителя, совершенствования учебно-воспитательного процесса в целом.

С одной стороны, накопленные в многочисленных эмпирических исследованиях самосознания фактические данные привели к появлению не только отдельных теоретических представлений и понятий, но и целостных теоретических концепций (например, В.В.Столин, 1986), позволяющих планировать стратегию дальнейших исследований самосознания и дающих ориентиры практике.

С другой стороны, полученные в целом ряде конкретно-экспериментальных исследований самосознания результаты указывают конкретные области получения прямого педагогического эффекта от их внедрения: в зарубежных и отечественных исследованиях выявлена функция Я-образа как регулятора поведения учителя (Р. Бернс, 1986), установлены влияние Я-концепции учителя на характер его взаимодействия с учащимися (Бернс, 1986; Т.В. Гудкова, 1991), связь профессионального самосознания с профессиональным мастерством (В.Н. Козиев, Г.И. Метельский), влияние Я-концепции учителя на личностное развитие учащихся (Ла Бенне, 1965; Эдеберн, Лэндри, 1974), ее опосредующая функция в повышении успеваемости (Шуер, 1971) и т.д.

На наш взгляд, и в практике обучения сложились предпосылки к формулированию запроса на совершенствование профессионализма учителя не только с точки зрения

его предметной, методической, коммуникативной компетентности, но и на развитие рефлексии, умений работать с собственной личностью. В последнее десятилетие мы стали свидетелями изменения ценностных основ обучения. Это происходит на уровне заявления официальной позиции государственных органов управления образованием о построении национальной школы, основывающейся на идеях гуманизма, уважении достоинства личности, воспитании в духе общечеловеческих ценностей и т.д. Ярким публичным прецедентом неудовлетворенности практики сложившейся ситуацией смысловой отчужденности процесса обучения как от ученика, так и от учителя стало движение, получившее название "педагогика сотрудничества".

Однако, перестройка на ценностной основе представляется нам наиболее сложной из всех возможных преобразований школы. Она не ограничивается совершенствованием организационно-методической составляющей учебно-воспитательного процесса и не гарантирована сменой теоретических парадигм в педагогике. Ее условием, гарантией и результатом является изменение сознания субъектов учебно-воспитательного процесса, прежде всего учителя.

Вместе с тем экспертные суждения, наши собственные наблюдения свидетельствуют о том, что для самого учителя осознание необходимости работы с профессиональным самосознанием как инструментом профессиональной деятельности и как резервом решения многих профессиональных проблем представляет определенные трудности. Мы видим несколько причин такого положения. Одна из причин заключается, на наш взгляд, в том, что провозглашаемые новые ценностные основы обучения не обладают для учителя статусом новизны, поскольку так или иначе декларировались и педагогикой советского периода. По этой причине в их "лице" самосознание педагога не имеет препятствия, обнаруживающего для него проблему личного несоответствия, ограничений и, следовательно, делающего актуальным профессиональный самоанализ.

Другая причина имеет своим источником характерную для нашей культуры такую особенность педагогической деятельности как отсутствие отношения к ней как к области самопознания (Л.А. Петровская, из лекции. Запорожье, 1992). И сегодня, как показывают наши наблюдения и исследования, обезличенность, "объективированность" позиции педагога, его сугубо ролевая реализация в профессиональной деятельности не есть только вопрос невладения технологией персонализации процесса обучения, но проявляет скорее именно характерную для педагога позицию. С другой стороны, такая ситуация не способствовала приобретению учителем опыта самопознания (самой направленности на

самопознание, его способов) как закономерной и необходимой части профессионального становления и совершенствования.

Ситуация усугубляется и естественной "консервативностью" самосознания (в частности, такой его структурной составляющей как совокупность представлений о себе - Я-концепция).

Так существует ли при этом реальный - актуальный или потенциальный - "заказчик" исследовательской и практической работы с учителем как работы, направленной на расширение его самосознания? Отвечая утвердительно на данный вопрос, мы исходим прежде всего из наличной социальной ситуации, которая прессом обрушившихся на учителя проблем ставит его перед вопросом: "Кто я?" и перед выбором "Каким быть?".

Прецеденты поиска решения проблем через самоизменение и формулирования запроса к специалисту (психологу) зафиксированы прежде всего среди активных учителей с высоким уровнем притязаний и связаны, прежде всего, со сменой экономической основы профессиональной деятельности. При этом часть из них сохранила прежнюю профессиональную ориентацию, перейдя на работу в негосударственные институты образования (частные детские сады, коммерческие учебные заведения, гувернерство), часть - сменила род профессиональных занятий, уйдя в коммерческие структуры не образовательного профиля.

И в том, и в другом случае сама смена привычных условий профессионального существования может служить индикатором произошедших в самосознании подвижек, связанных с осмыслением себя в контексте ценности бизнеса. Возникающий запрос к специалисту здесь связан с тем, что переход в иную социальную среду с отличающимися от традиционных школьных правилами и нормами отношений становился источником обнаружения неадекватности привычных форм поведения, порождал "конфликтные смыслы", через которые для личности и становится ясным "значение ее же собственных свойств" (В.В.Столин, 1983). Этот переход поставил учителя (в том числе и бывшего) перед фактом его ограничений, связанных с прежним способом своей реализации в профессии, либо вообще с прежней профессией (например, свойственной многим неприемлемой формой проявления активности в педагогической позиции - "учить", занимая в общении менторскую позицию преобладания).

"Заказчиком" изменения профессионального самосознания учителя при этом становится либо сам учитель (настоящий или бывший), движимый мотивом сохранить и умножить преимущества, которые дает ему его новое профессиональное поприще, ли-

бо администрация прогрессивных бизнес-структур в образовании, заинтересованная для выживания в рыночных условиях в повышении качества своих услуг, т.е. совершенствовании профессионализма педагогического состава.

Более аморфной выглядит ситуация в массовом не элитном государственном секторе образования. Здесь "давление" на учителя создается ввиду изменившегося сознания общества, значительная часть которого является "потребителем" педагогических услуг (учащиеся, родители). Обратная связь учителю поступает по двум основаниям: соответствия в отношениях с учащимися принципам демократизма, гуманности, с одной стороны, и предметной компетентности (ввиду растущего осознания ценности качественного образования и увеличивающейся конкуренции в возможностях его получения) - с другой.

Однако, экономическое положение учителя субъективно снимает с него персональную ответственность за "состояние" своего профессионализма. Субъективно для педагога его наличный профессиональный уровень выступает более чем достаточным для той цены, которую за него "дает" государство. В совокупности эта ситуация не может не вести к порождению "конфликтных смыслов", эмоционально переживаемых учителем и объективно выступающих показателем необходимости работы с педагогом на уровне его самосознания. Однако объективные трудности экономической ситуации способствуют тому, что учителю легко "заблудиться", локализуя источник любых проблем вне пределов собственной личности.

При этих условиях учителю затруднительно (в виду "излишности", избыточности) осознать себя одновременно и преградой и ресурсом улучшения своей ситуации (как профессиональной, так и жизненной в целом) и стать "заказчиком" услуг по расширению своего самосознания. К тому же, если на рынке уже существует предложение, способное удовлетворить такого рода запрос тех, кто уже сам сделал шаг в направлении самоизменения, открыв и приняв для себя ценность бизнеса, то во внерыночной среде ему, как нам кажется, еще предстоит оформиться. Проводниками интересов одновременно и учителя, и системы образования могут стать ученые, психологи системы образования, предложив соответствующие проекты (программ, курсов и т.д.), в которых для системы образования и самого учителя была бы убедительно обнаружена выгода его личностного развития в профессии.