
НОВЫЙ УЧИТЕЛЬ НОВОЙ ШКОЛЫ

А. С. Роботова,
профессор кафедры педагогики

ВНУТРЕННИЙ МИР УЧИТЕЛЯ

Миллионы страниц заняты изображением внутреннего мира человека, а результатов этого труда — законов душевной жизни человека — мы до сих пор не имеем.

И. П. Павлов

Не успели оглянуться, как уже перешагнули *нулевые* (так сегодня говорят) и вошли в *десятые* годы XXI в. В быстротечном потоке времени возникают все новые и новые педагогические проблемы. Одна из них — подготовка учителя *нового типа*. Учителя, от которого зависит решение важнейших социально-педагогических задач. Учителя, который соответствует образу *новой школы*. Однако подготовить такого учителя совсем не просто.

Мы учим будущего учителя, чтобы он больше знал, больше умел, стремимся к полноте его профессиональных знаний и компетенций. Ставим задачу — научить его действовать в условиях неопределенности. В меньшей степени нас заботит *незнание* им многих важных проблем — незнание в силу возраста, объективных обстоятельств (к примеру, отсутствие семьи и детей, малого жизненного опыта, академическая успешность, снижающая порог критицизма, и др.). И мы ничего не можем сказать о том, осознает ли наш ученик это *незнание*.

В образовательном процессе мы не всегда стремимся к тому, чтобы элементом *внутреннего мира* будущего учителя стала критическая рефлексия по отношению к себе, к своему образованию, к несовершенству и неполноте своих знаний. Иначе как объяснить, что профессиональные установки немалого количества учителей уже с начала деятельности обретают черты ригидности, авторитарности?

Наши теоретические работы и учебные пособия не актуализируют проблему *неполноты знания* будущего учителя. Они даже не стремятся заронить сомнение в том, что усвоенные знания и компетенции вовсе не гарантия успешности учительского труда. Вместе с тем сомнение в образованности, в способности найти самостоятельный ответ на трудный профессиональный вопрос должны обязательно стать элементом внутреннего мира учителя, обреченного самой профессией на *вечное ученичество*.

Наши педагогические курсы, изложенные разными авторами и представленные с разной степенью обстоятельности, крайне редко ставят студента-читателя в тупик, будят его мысль, вызывают вопросы: Почему? А разве так бывает? И как выйти из такой ситуации? Почему надо действовать именно так, а не иначе? Любого ли ребенка можно выучить? Таких вопросов ставится крайне мало. Да и увидеть сомнения, рефлексии студента очень трудно. Тонкая субстанция внутреннего мира не поддается простому наблюдению. Да и объем этого понятия необычайно велик.

Начинается профессиональная работа, и десятки вопросов врываются в сознание начинающего учителя. Оказывается, многого он просто не знает. Его не учили сомневаться в себе, в своих знаниях. Ориентированные на успех, на конкурентоспособность, некото-

рые молодые профессионалы при первых неудачах разочаровываются в избранном пути, уходят из школы, некоторые робеют, всего боятся, им нужна опека и помощь в самых простых делах.

Именно поэтому так важно ориентироваться и на внешние показатели образованности учителя, и на его *внутренний (субъективный) мир*: мотивы, мысли, сомнения, чувства, переживания, мечты, фантазии, возникшие у него образы учителя. Если мы ставим как в высшей степени актуальную задачу духовно-нравственного воспитания молодежи, взываем к воспитанию *духа* и *души* учащихся, то мы должны быть озабочены и воспитанием внутреннего мира будущего учителя, его *духом* и его *душой*. Однако об этом мы знаем мало.

Мы не знаем, каков *внутренний мир* отдельного учителя, как он «работает» в процессе профессиональной деятельности, как он меняется и какие испытания проходит. Но ведь именно внутренний мир детерминирует действия учителя, его поведение и отдельные поступки, его состояние и настроение в процессе совместной деятельности с учениками и общения с ними. Когда мы анализируем сложные отношения в связке «учитель» — «ученик», мы стремимся выяснить все, что возможно узнать об ученике, чтобы как можно полнее понять его состояния и настроения. И это справедливо. Ведь речь идет о ребенке, не имеющем такого жизненного опыта, как учитель, и не владеющего перцептивными способностями в той степени, как взрослый человек. Но о настроениях, состояниях учителя в такие критические моменты мы почти ничего не знаем. Учитель в педагогических ситуациях и обстоятельствах предстает обычно как *Homo faber*, скорее, как профессиональная роль, как функция.

Трудно перечислить всю совокупность требований, которым подчиняются сегодня учитель и его деятельность. Это требования к организации образовательного процесса, к качеству образования, к подготовке уроков и внеклассных дел, к общению с учениками, их родителями, с социальными партнерами. Это требования к оформлению и оборудованию учебного кабинета, к ведению документации, к технике безопасности — всех требований и не перечислить. Учитель должен уметь руководить, учить, воспитывать, уметь слушать и выслушивать. У него должен быть широкий кругозор; речевая (коммуникативная) культура; наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера ребенка, к его поведению, умение или способность мысленно представлять внутренний мир школьника, у него должно быть развито сопереживание; ему должна быть свойственна уверенность, что человек может стать лучше; он должен обладать высокой степенью саморегуляции. И это далеко не полная картина того, что должно быть свойственно учителю. Министр А. А. Фурсенко говорит о том, что обществу «нужна новая формация учителей, которые смогут стать для ребят наставниками, духовными лидерами, проводниками в мире информации. Учителя сегодня должны уметь научить ребенка правильно выстраивать свою траекторию развития»¹. Ученые поддерживают эти требования, говорят о новом социокультурном типе учительства: «Для реализации новых социокультурных функций учителю требуется довольно широкий круг новых способностей и компетенций, фактически — профессиональная компетентность нового качественного уровня»².

И в этом категоричном социально-административном и научном контексте делается еще более очевидной ниша в психолого-педагогическом знании об учителе. Мы много знаем об учителе, но далеко не все. Отводя учителю роль наставника, духовного лидера, человека, развивающего ребенка и его внутренний мир, мы мало знаем о *внутреннем мире* самого учителя.

По Б. Ф. Ломову, внутренний мир — это субъективный мир личности. А поведение субъекта «в каждый данный момент определяется не только этим моментом, но так-

же предшествующей историей и представлениями о будущем, замыслами, целями, помыслами, воспоминаниями, представлениями о принципах поведения, мировоззрением и т. д.»³ И далее: «Все это в целом образует то, что принято называть “Внутренним миром” личности»⁴.

Научные выводы ученых и практика подтверждают давно известную истину: «Только личность может воспитать личность». Но какова личность современного учителя, представленная разными типологическими группами педагогов? Каков внутренний, духовный мир представителей этих групп: мужчин и женщин, старых и молодых, жителей мегаполисов и села или небольшого поселка; учителей молодых и полных энтузиазма и учителей, работающих давно? Учителей массовой школы и школ элитных? Какие мысли наполняют сознание учителя? А ведь их (мыслей), как пишет В. П. Зинченко, великое множество: «Есть мысли сатанинские, темные, черные, задние. Есть мысли ясные, светлые, прозрачные, глубокие и есть вздорные, смутные, туманные, легковесные, мелко-травчатые, приходящие наобум. Есть мысли живые, уместные, своевременные и мертворожденные, запоздалые, как сожаления. Есть мысли вялые, анемичные, тупые и мысли острые, энергичные, проницательные»⁵.

Внутренний мир человека — необычайно трудный объект наблюдения и изучения. Как справедливо считает Е. В. Коськина, «внутренний мир человека — это уникальный объект познания. Его уникальность заключается в опосредованной наблюдаемости и недостаточной эмпирической уловимости»⁶. Именно поэтому на многие вопросы о внутреннем мире человека и учителя, в том числе, мы ответить не можем.

Обращение к научной литературе мало что проясняет в этом вопросе. Личность учителя в научных источниках рассматривается в основном тоже в связи с *профессией*. Замечаешь некую профессионализацию духовного мира учителя. Но ведь учитель живет и вне профессии. Конечно, он накрепко «привязан» к профессиональной деятельности даже дома: подготовка к урокам, проектирование уроков и воспитательных дел, написание планов и конспектов, звонки родителей, размышления о прошедшем школьном дне. Вместе с тем трудно представить себе, что точно так же живет бухгалтер, менеджер, врач, балерина, библиотекарь и т. д.

Мы не можем ответить, каково мировоззрение современного учителя. Возлагая на него задачу воспитания мировоззрения учащихся, мы не знаем, каков мировоззренческий стержень личности самого педагога: наука, религия, он атеист, пантеист, верующий, агностик...

Мы не можем ответить на многие вопросы о том, какие книги читают современные учителя, какие фильмы они любят, какую музыку предпочитают, ходят ли в театры, есть ли у них непрофессиональные интересы, каков досуг, каков круг общения сельского и городского учителя. Декларируя идеи непрерывного педагогического образования, нельзя сосредоточиться только на его педагогической составляющей. Личностный рост педагога обеспечивается всеми обстоятельствами и условиями его жизни. Он проявляется в обогащении его внутреннего мира новыми впечатлениями, переживаниями, образами. В отдельных публикациях мы можем найти лишь фрагментарные ответы, проясняющие наши вопросы о внутреннем мире учителя.

Наблюдая учителей в их реальной профессиональной деятельности, мы можем увидеть событийную сторону их труда, их жизни. Однако необыкновенно трудно увидеть внутреннюю жизнь учителя, увидеть его целостную личность — такую, о которой писал С. Л. Рубинштейн: «Личностью в специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззре-

ние, к которому он пришел в итоге большой сознательной работы. У личности есть свое лицо. Такой человек не просто выделяется в том впечатлении, которое он производит на другого; он сам сознательно выделяет себя из окружающего. В высших своих проявлениях это предполагает известную самостоятельность мысли, небанальность чувства, силу воли, какую-то собранность и внутреннюю страстность»⁷. Интерес к познанию внутреннего человека — это не препарирование его сущности. Усложнение внутренней жизни человека ведет к перестройке деятельности, к более высоким ее результатам.

Трудности познания внутреннего мира отмечены давно. Об этом писал В. И. Слободчиков еще в 1986 году⁸. Сложность эта заключается в разграничении объекта и субъекта, внешнего и внутреннего.

В познании внутреннего мира учителя ряд важных ответов может дать *искусство* (театр, кино, живопись). Источником анализа и познания может быть *художественная литература* как вид словесного искусства. В таком подходе мы продолжаем начатую давно линию изучения специфики художественно-образного познания педагогической действительности средствами литературы⁹.

Хорошие писатели обладают пронизательностью, особого рода прозрением, не сопоставимым иногда с возможностями научных методов познания и диагностики. Собственно, об этом говорят и ученые, занимающиеся вопросами методологии познания.

Новейшая философия науки и познания видит недостаточность и односторонность теории познания, сущностью которой является метафора «отражения», или «зеркала». «Познание далеко не всегда имеет отражательную природу, но скорее представляет собой творчески-созидательные, гипотетико-проблемные подходы, основанные на продуктивном воображении, соглашениях (конвенциях), социокультурных предпосылках, индивидуальном и коллективном жизненном опыте»¹⁰.

...Во времена моей учительской молодости было немало книг об учителях и учениках. Они возвышали нас и вселяли оптимизм. Они заставляли задумываться о *профессии* и своей *работе* (это сейчас мы склонны с пафосом говорить о *миссии* учителя!). Они побуждали задумываться об ошибках и прозрениях, о таких разных воспитанниках, ну тро которых бывает трудно увидеть, потому что «зорко одно лишь сердце», потому что «Самого главного глазами не увидишь» (кто не знал тогда эту фразу из «Маленького принца»!). И по их поступкам, душевным волнениям, размышлениям можно было реконструировать в учителе *внутреннего человека*.

Такие герои, как Наталья Савельевна («Поющий тростник» Г. Галаховой), учитель математики («Весенние перевертыши» В. Ф. Тендрякова), учительница французского из рассказа В. Распутина, несли и несут светлое начало, становились и сейчас могут стать источником вдохновения в таком однообразном и творческом, одухотворенном и рутинном учительском труде. Эти произведения создавали образ учителя — учителя *незабываемого*. Эти учителя не были схемами, абстракциями без души, безошибочными и унылыми. Они действовали в педагогических обстоятельствах, сообразно с ними, и при этом иногда совершали ошибки. В них верилось, потому что они были *живыми!* И их внутренний мир можно было представить, оценить, сопоставить со своим.

Вот Наталья Савельевна из «Поющего тростника»¹¹... На протяжении повести мы видим, как сталкиваются в этой милой учительнице разные начала: прозаические поступки и возвышенность замыслов. Сначала она буднично пытается отказаться от «неудобного», озорного, слабоуспевающего ученика, а потом делает так, чтобы он стал *иным*, «*пророс, как подснежник*». В классе «по ее воле всегда была весна, и Гончаров только принял на себя солнце ее доброты и пророс, как подснежник».

Она открывает первоклассникам целый мир, который можно описать при помощи всего тридцати трех букв и десяти цифр. Она испытывает необыкновенную радость, узнав, что одна ученица сказала о ней дома: «С настоящим учителем хочется на необитаемый остров уехать!» И вдруг, неожиданно для детей, называет слабого ученика, Саню Иванова, болваном. Эта, казалось бы, такая вовсе не исключительная педагогическая ситуация становится для учительницы драматическим прозрением: «И вдруг кто-то заплакал. Наталья Савельевна подняла глаза и увидела слезы на щеках Маши Соколовой. Наталья Савельевна сначала хотела пристыдить ее — не над тем плачешь! — но на минуту представила себя сидящей на последней парте, откуда видна самая большая несправедливость, и неожиданный комок застрял в горле у нее самой»¹².

Читатель верит в существование этой милой, хорошей учительницы, которая испытывает самые разные чувства в своей работе, а иногда совершает *ошибки, промахи, не является совершенством, не обладает безупречной компетентностью*. Что может смутить современного студента или педагога при знакомстве с этим произведением? То, что оно написано давно, когда другими были школа, дети, учителя. Но осталось неизменным то, чем должен обладать учитель: пониманием детей, гуманностью, творческим отношением к делу. Мы можем представить внутренний мир этой учительницы, мир, в котором сосуществуют проблемы домашние и профессиональные, возвышенные и будничные. Убеждения и сомнения, осмысление ошибок и поиски ответов. Мы можем сказать нечто важное *о душе* этой героини.

*

Произведений, раскрывающих внутренний мир учителя, не так уж и много в мировой литературе. Но даже и среди немногих есть выдающиеся произведения. К таким относится роман американского писателя Дж. Апдайка «Кентавр». Этот роман написан в 1963 году, переведен на русский — в 1966. Время действия — послевоенная Америка, 1947 год. Сторонники постмодернизма считают роман знаковым произведением этого направления. Сторонники выявления глубинных элементов литературных образов анализируют мифологическую основу романа.

Нас интересует проникновение писателя во внутренний мир учителя Джорджа Колдуэлла, ставшего учителем как будто случайно. В связи с поставленной нами целью невозможно обратиться к роману в целом — это чрезвычайно увеличило объем публикации. Остановлюсь лишь на одном эпизоде.

Учитель идет на урок. Педагогическое исследование никогда не сможет воссоздать необычайно сложную картину человеческих переживаний, которые пронизывают все существо учителя, идущего на урок: «Он поднимался по лестнице на второй этаж, в свой класс. Ноги плохо повиновались ему, одолевая крутые ступени; собственная неловкость была мучительна. При каждой волне боли он подолгу смотрел прямо перед собой и видел кусок стены, где кто-то шариковой ручкой начертил зигзаг, блестящий столбик перил, с которого была сорвана плоская шляпка, черную, затвердевшую горку пыли и песка в уголке площадки, окно, покрытое мутной пленкой и забранное ржавой решеткой, и снова мертвую желтую стену. Дверь класса была закрыта. Он ожидал неистовых криков, но за дверью царил зловещая тишина. По спине у него пробежали мурашки. Неужели Зиммерман¹³ услышал шум и сам пришел в класс?»¹⁴

Мы видим и чувствуем учителя волнующегося, страдающего от боли, от жизненных неурядиц, от собственной неловкости и неуверенности. И как это часто бывает в тяжелые минуты, взгляд человека остро выхватывает детали вещного окружающего мира: кусок стены, чернильный зигзаг на стене, затвердевшую горку пыли в углу, мутное окно и т. д.

Течет жизнь... Уходят минуты... Приближается дверь класса... Учитель волновался не зря. Тишина в классе объяснялась тем, что там уже сидел директор, пришедший на урок Колдуэлла. Вместе с героем мы испытываем почти физический страх, который охватывает героя. Он не видит вокруг себя ничего, кроме зловещего лица директора. Он ощущает себя «оцепеневшей жертвой» на виду у класса. Сложное сплетение чувств испытывает учитель, прежде чем начать урок: страх, неловкость, иронию над своим поведением; он слышит издевательский смех класса. И в этой, в высшей степени неблагоприятной атмосфере, учитель начинает урок о возникновении Жизни на Земле. Наверное, это символично. Действительно, повседневные проблемы учителя поднимаются на уровень вечных, бытийных вопросов и сомнений. Несмотря на пронизывающую боль, на непонимающие лица, учитель говорит возвышенно и торжественно: «Предположим, Вселенная существует всего три дня. Сегодня у нас четверг, сейчас, — он посмотрел на часы, — без двадцати двенадцать. — Остается всего двадцать минут, надо успеть. — Так вот. В понедельник в двенадцать часов произошел величайший взрыв, какой видел свет. Нам дали такого пинка, что мы до сих пор мчимся вперед, никак остановиться не можем. Когда мы смотрим на другие галактики, они разбегаются от нас. Чем они дальше, тем больше их скорость».

Учитель Колдуэлл поднимается в своем рассказе до поэтических высот, когда рассказывает о простейших, населявших Землю миллионы лет назад: *Corycium enigmaticum*, *Leptothrix*, *Volvox*. О каждом из них он говорит торжественно, высоким «штилем», стараясь не замечать безобразие в классе, изо всех сил ведя урок к завершению: «Учитель, подавленный, вернулся к доске. Господи, он не хотел ударить мальчишку так сильно. Он положил стальной прут в желобок для мела. Снова повернулся к классу, зажмурил глаза, и боль сразу распустила свои влажные крылья в багровой тьме. Он открыл рот; всем своим существом он ненавидел то, что ему предстояло сказать:

— Минуту назад, с отточенным кремнем, с тлеющим трутом, с предвидением смерти появилось новое животное с трагической судьбой, животное. Зазвенел звонок, по коридорам огромного здания прокатился грохот; дурнота захлестнула Колдуэлла, но он совладал с собой, потому что поклялся кончить:

— имя которому человек».

Вот и все. Это был всего лишь один час жизни школьного учителя, умного, тонкого, страдающего, понимающего, размышляющего над повседневными и вечными проблемами. Автор дает ему такую характеристику: «Как обрисовать его профессиональный облик? Совершенное знание предмета, неиссякаемая любовь к своим не столь одаренным коллегам, необыкновенная способность находить яркие сравнения и преподносить учебный материал в свежей, неожиданной форме, оживляя его жизненными примерами, непринужденное остроумие, актерские способности, о которых нельзя не упомянуть, беспокойный и пытливый характер, заставлявший его постоянно совершенствовать свое педагогическое мастерство, — вот далеко не полный перечень его достоинств. И, пожалуй, особенно живо запечатлелось в памяти его бывших учеников (к числу которых принадлежит и автор этих строк) его редкостное бескорыстие, непрестанная забота о человечестве, заставлявшая его всю жизнь пренебрегать собственным благополучием и заслуженным отдыхом. Учиться у мистера Колдуэлла — значило устремляться ввысь. И хотя порой терялось ощущение дистанции между учителем и классом — столь полным и безраздельным было их взаимное слияние, — никогда не терялось чувство, что “он человек был в полном смысле слова”<слова Гамлета>»¹⁵. Вот таков этот учитель, немного смешной, неловкий, страдающий от физической боли, от цинизма окружающих, думающий, сомневающийся — и все-таки такой, у которого учиться было — «устремляться ввысь».

Произведения литературы позволяют показать, как сложен внутренний мир учителя, в котором сосуществуют повседневные и бытийные, личные и профессиональные проблемы, как соединяются в одно и то же время самые разные чувства, как побеждает, как преодолевает свои слабости учитель. Художественный подход к пониманию учителя, его внутреннего мира преодолевает голый функционализм в его изображении, в описании педагогической деятельности, позволяет представить учителя живым, целостным *человеком*.

Убеждена, надо привлекать внимание будущего *специалиста* к внутреннему миру учителя и тем самым — к собственному внутреннему миру. Студент должен овладеть не только педагогической теорией и компетенциями, в его внутреннем мире должен сложиться многоликий образ учителя. Учителя, который, идя на урок, может быть, подавляет в себе физическую боль, усталость, страх перед начальством, страх перед трудным классом; заглушает возможную неловкость, свою старомодность, несоответствие ожиданиям молодых юнцов и девиц, представителей иного поколения и носителей изменившихся ценностей; испытывает сложный комплекс чувств, переживаний, состояний.

На наш взгляд, проблема внутреннего мира учителя полнее освещена не в системе рационального педагогического знания, а в системе знания художественного, которое обладает большей свободой, возможностью моделирования, кажется, *невозможного*; возможностью мысленного эксперимента, воспроизведения таких педагогических ситуаций, которые, с точки зрения здравого смысла, просто немислимы, беспрецедентны. И, однако, в жизни случаются, и в них веришь.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Кузин О., Медовой И. Учитель — звучит гордо // На вопросы газеты «Трибуна» отвечает министр образования и науки России Андрей Фурсенко. 28.10.10.
2. Казакова И. Р. Социокультурный тип современного учителя: Дис. канд. ... социол. наук. Н. Новгород, 2004.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. С. 188.
4. Там же. С. 189.
5. Зинченко В. П. Опыт думания о думании. К восьмидесятилетию В. В. Давыдова (1930—1998) // Вопросы философии. 2010. № 11. С. 78—79.
6. Коськина Е. В. Внутренний человек в русской языковой картине мира: образно-ассоциативный и прагматистический потенциал семантических категорий «пространство», «субъект», «объект», «инструмент». Дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2004.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сост., авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. СПб., 2000. Гл. XX. Самосознание личности и ее жизненный путь.
8. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 4.
9. Роботова А. С. Художественно-образное познание педагогической действительности средствами литературы: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1996.
10. Микешина Л. А. Философия науки. М., 2005. С. 17.
11. Галахова Г. Поющий тростник. [Электронный ресурс]: Режим доступа — [lib.rus.ec > b/115831](http://lib.rus.ec/b/115831)
12. Там же.
13. Зиммерман — директор школы.
14. Андайк Д. Кентавр / Пер. с англ. В. Хинкис. М., 1966. Гл. 1.
15. Там же. Гл. 5.