

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.98(923.2): 808.5 психология труда

РЕФЛЕКСИЯ ПОНЯТИЯ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ И ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

А.А. Богатырёв

Тверской государственный университет

В статье обсуждается коммуникативное понятие интеллигентности как составляющей и направляющей профессиональной компетентности педагога и личностного качества человека. Особое внимание уделяется анализу коммуникативных манифестаций интеллигентности как профессионально-сословного маркера личности и как абсолютного аксиологического императива в перспективе психологической диагностики, психологического сопровождения и профилактики профессиональной деформации личности.

***Ключевые слова:** профессиональная деформация личности педагога, ПВК специалиста/ педагога, коммуникативная установка, интеллигентность, мизантропия, открытость, сословность, отчуждение, всечеловечность, этика, рефлексия, case-study.*

Актуальность обсуждения идеи интеллигентности как элемента (греч. – стихии) в составе профессиональной и (несколько шире) личностной компетентности педагога сегодня представляется обусловленной как имманентными и структурными причинами (внедрение и развитие компетентностного подхода), так и входящими обстоятельствами – введением курса светской этики в состав дисциплин, входящих программу подготовки учеников средних общеобразовательных учебных заведений России [1]. Возвращение школе воспитательной функции заставляет вновь переосмысливать фигуру педагога как субъекта педагогического труда, направленного в античной традиции толкования на то, чтобы вернуть ученику самого себя в более совершенном образе и состоянии. Но прежде всего – “Medice, cura te ipsum!”, что в настоящем контексте равно призыву к педагогу «Воспитай себя».

Как известно, в Российском публицистическом дискурсе интеллигентность стала конструктом, употребляемым каждым для своих надобностей, с по-своему определяемым интенционалом, трактуемым как с положительной, так и с отрицательной коннотацией. В статье рассматривается происходящий в условиях профессиональной

деформации личности педагога конфликт нетождественных схем понятия интеллигентности, во-первых, как неотделимой от сонма профессионально-важных качеств личности *компоненты профессионального сознания (компетенции)*, во-вторых, как *всечеловеческой детерминанты социального поведения* в их единстве и противоречиях. В наиболее широком приближении понятие интеллигентности трактуется через родовую способность человека чувствовать, мыслить и действовать. Обсуждается также вопрос о манифестациях профессионально-важного качества интеллигентности в практике социальной и профессиональной коммуникации.

Исследование выполнено в русле деятельностного подхода к изучению психографически рефлектируемого профессионального начала в коммуникации при опоре на элементы индуктивного и теоретико-дедуктивного методов, этимологизации, наблюдения, интроспекции, герменевтического круга и разрыва герменевтического круга, интерпретационные методики анализа текста и дискурса, метод моделирования и критического анализа моделей, метод кейс-анализа, концептуального и контрастивного анализа и критики понятий.

Объектом исследования выступает интеллигентная коммуникация в контексте педагогического общения и профилактики профессиональных деформаций личности педагога. Предметом исследования выступает интеллигентность как профессионально-важное качество педагога в свете развития рефлексивной способности и профессионально-адаптационной рефлексии субъекта труда.

Знакомство с культурой латинского языка подсказывает кратчайший путь к пониманию личной интеллигентности как своего рода деривата от латинского слова 'intelligentia', означающего общечеловеческую способность к пониманию [2, 540]. В то же время в отечественном культурном контексте рассуждение об интеллигентности традиционно связано с идеей и историей русской интеллигенции XIX века и позднее, а также – с выделением группы интеллигентных профессий. В общем случае встречающиеся в литературе трактовки можно разделить на возвращающие и отчуждающие интеллигентность как свойство характера или качество воспитания / образования тем или иным общественным слоям (группам и «прослойкам»). В этой связи необходимо затронуть вопрос о противоречии между претензией на сословную монополию на интеллигентность и родовой общечеловеческой идеей интеллигентности.

Понятие интеллигентности всякий раз оказывается понятием векторным, понятием с несколько смещенным центром-доминантой. Под последним могут пониматься и собственно развитая «способность к познанию, пониманию» [2, 540] или (напротив) некоторая высокая мера образованности, включающая в свой шлейф и свиту множество

различных, но все же взаимосвязанных личностных качеств, вплоть до таких, на первый взгляд совершенно периферийных, как эмоциональная устойчивость, сдержанность, приветливость, открытость, необидчивость и даже неторопливость...

В настоящей статье интеллигентность рассматривается в первую очередь как профессиональный маркер труда и социально-коммуникативной компетентности педагога.

Обусловленность понятия и личностного качества интеллигентности с трудом, традициями трудовой деятельностью многократно подчеркивается в специально посвященной постижению феномена интеллигентности литературе [e.g. 3, 148].

Интеллигентность как личностное и профессионально-важное качество прослеживается в преданности труду, который одновременно является ключевым элементом личностной самоидентификации в жизни, трудом всей жизни, призванием и служением людям. Таков профессионально-важным качеством личности наделен образ доктора Дымова в рассказе А.П. Чехова «Попрыгунья».

Интеллигентность рассматривается как социально востребованное личностное качество педагога и как компонента его профессиональной компетентности. (Противопоставление профессиональной компетентности педагогического работника высшей и средней школы не акцентируется.). Интеллигентность трактуется как обязательная черта педагога; одновременно она осмысливается применительно к универсальному субъекту педагогического труда, занимающего педагогическую позицию по отношению к другому (и к себе). В условиях профессиональной деформации личности личностный маркер интеллигентности выступает органом противостояния деформации. В качестве одного из основных источников и средств профилактики профессиональной деформации личности выступает и рассматривается рефлексия [4, 129]. В данном случае она направлена на анализ и оценку коммуникативных поступков педагогов и лиц, занимающих педагогическую позицию во внештатных контекстах. Драматизм борьбы противоположностей в понимании интеллигентного коммуникативного поведения в контексте различных представлений об интеллигентности социально-коммуникативного и психологического содержания поступков человека обусловлен противоречивой функциональной природой понятия интеллигентности, одновременно призванного ограничивать и раскрепощать энергию социальных проявлений человека, гражданина, специалиста, педагога, оправдывать его нерешительность или стимулировать к решительным поступкам.

Подход к интеллигентности как к идее, а не как к застывшему понятию с одной стороны объясняет источник несовпадения означенного и всякий раз конструируемого понятия с самим собой как в

исторической ретроспективе [cf. 5, 91-95], так и в синхронии, а с другой позволяет изначально иметь в виду «неукладываемость» понятия интеллигентности без некоторых потерь и лукавых искажений в поликомпонентную компетентностную модель подготовки специалиста/профессионала [cf. 6], оказывающуюся усеченной моделью интеллигентности по проявлениям, по частным свойствам, а не по сути (см. позицию А.Ф. Лосева [7]).

Две традиции этимологизации понятия интеллигентности от латинской и русской интеллигенции (напомним, латинский глагол 'intelligere' означает понимать, связывать между собой [2, 540]) мы готовы рассмотреть здесь в их взаимном противоборстве, но не путем исторических обзоров или диалектических выкладок, а на основе попытки анализа обыденных жизненных коммуникативных ситуаций.

Заметим, понятие «русская интеллигенция» трактуется нами как *идущее вслед за идеей* формирования просвещенной части общества, мыслящей как должное и государство, и государственность, и истинную науку, и истинную религию, и общество, и нацию, и язык, и историю, и нравственность, и совесть, и познание, и ответственность и подчас неудовлетворенной ничем из сущего в тени его должного.

Понятие интеллигенции родилось для ведения дискуссий. Нас более интересует интеллигентность как *всечеловеческое* и как *профессионально важное качество личности*, проявляемое в социально-коммуникативных контекстах. В этой связи интересующий нас *конфликт претензий быть просвещенным и казаться просвещенным* задолго до рождения понятия об интеллигенции как об особой социальной группе (или прослойке) граждан был открыт в христианской традиции в притче о добром самарянине [8, Лк. 10:25-37]. Представляется, что в сословных претензиях монополизировать (а также имитировать, «симулировать») интеллигентность, равно как и духовность, время от времени сказывается незнакомство с этой древней притчей. Тем не менее, выдвижение претензий профессионально-сословных групп на интеллигентность сопутствует отечественной истории. Достаточно вспомнить появление и внедрение в общественное сознание понятий «интеллигент-разночинец», «техническая интеллигенция», «творческая интеллигенция» («шоу-бизнес-интеллигенция»?) с претензией на некоторую исключительную авангардную либо арьергардную роль в общественной жизни. В обществе рождаются и эволюционируют *социально-символические формы закрепления имиджа интеллигента* (белый воротничок, книга в руке, пенсне / очки с диоптриями, ботинки на тонкой подошве, негромкая или, напротив, визгливая речь). В этой связи может быть поставлен ключевой прагматический вопрос об интеллигентности, ответ на который лежит в сфере практической. Что есть для меня

интеллигентность – право на монополизацию интеллигентности или готовность увидеть свет в другом человеке? Оба варианта ответа жизнью можно найти и в мировой педагогической традиции. А между тем профессия педагога особенная в том плане, что на занятии по подчас узкоспециальным предметам демонстрируются и прививаются учащимся личностные качества общечеловеческого (точнее всечеловеческого плана). И сам педагог оценивается учащимися по всечеловеческой шкале.

Коммуникативные поступки учителя, педагога должны быть интеллигентны по обязанности, накладываемой следованием своему призванию. Они не могут быть оплачиваемы, награждаемы наряду с трудовыми заслугами. (Медаль за интеллигентность пошлее медали за пошлость.).

В литературе имеется уже достаточно попыток катафатического (позитивного) и апофатического (негативного) определения понятия интеллигентности вплоть до отрицания аддитивной природы [cf. 7], попыток разложить данное понятие на компоненты, задать и пересмотреть набор этих компонентов [cf. 3; 9]. Интеллигентность в коммуникации не то же, что *вежливость*, система общественно признанных маркеров которой достаточно полно изучена и описана. *Коммуникативный код интеллигентности* сегодня еще не полностью расшифрован. И в то же время едва ли еще одна окончательная формула интеллигентности позволит в нашем случае утвердить абсолютное определение этого (затрагивающего многие смежные понятия) *понятия-кометы* в культуре. Оно многолико. Ожидание проявлений интеллигентности в отношении людей различных профессий также различно, порой противоречиво. Достаточно в этой связи вспомнить спор героев романа братьев Вайнеров «Эра милосердия» (1976) Глеба Жеглова с Володией Шараповым о презумпции виновности/невиновности, готовность одного и неготовность другого принести извинения задержанному по подозрению человеку.

Интеллигентность (не то же, что фантастическое звание «интеллигент») присуща и людям различных профессий и самим профессиям. Например, клятва врача как источник оценки профессионализма медицинского работника включает в свой состав *манифестации, маркеры интеллигентного поведения* (в частности, связанные с исключением предвзятого и негативного отношения к больному, обусловленного расовыми, национальными и прочими предрассудками: «быть всегда готовым оказать медицинскую помощь, хранить врачебную тайну, внимательно и заботливо относиться к больному, действовать *исключительно в его интересах независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии,*

убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств» [статья 71 федерального закона № 323 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011)]. В данном случае интеллигентность в отдельных наиболее значимых (критичных в профессиональных контекстах) ее проявлениях вписана в горизонт требований профессии, призвания врача. В то же время само посвященное поддержанию образа человека, гражданина и профессионала понятие интеллигентности по-разному интерпретируется в контекстах различной профессиональной идентичности.

Перспективной и актуальной представляется разработка представлений о социально-коммуникативных проявлениях и психологических рисках профессионального сознания педагога в штатных и нештатных ситуациях. Одной из ярких характерных черт, отличающих людей педагогических профессий, является *общественное внимание к имиджу педагогического работника* не только в штатных ситуациях профессионального общения «от звонка до звонка», но и по окончании рабочего дня, в самых обыденных контекстах повседневной жизни и коммуникации. Даже покупая хлеб в магазине, педагог находится под ревностным взглядом учащихся / родителей и вовсе незнакомых людей образцом человека, отвечающего за соблюдение эталонов, норм, схем социально приемлемого и адекватного ситуации поведения.

Рассмотрение противоречивости узкопрофессионального подхода к трактовке понятия интеллигентности может осуществляться как в области чистого мышления, так и путем обращения к предметным образам социальной практики. В данном случае умственной привычке пишущего более близка манера получения нового знания из наблюдения и анализа частной ситуации / кейса, нежели манера иллюстрации тезиса примером или даже многими примерами, поверхностно проанализированными и проинтерпретированными. При этом мы допускаем, что вполне обыденные наблюдения, восходящие к конкретным жизненным ситуациям, также могут выступать хранилищами социального опыта, достаточно мощными источниками пробуждения рефлексии и интерпретации.

Кейс 1. **Моё почтение!** (из рассказа сельского священника).

«Собственно в первое время, когда я только приехал сюда со своими идеями насчет строительства в селе храма и организации приходов в еще заброшенных и неухоженных в то время церквях в округе, не так уж и сразу мне удалось найти сочувствующих людей. Да и само время было – те самые девяностые годы. На голубых экранах царит Лёня Голубков. Молодежь всю тянется к рекламируемой легкой жизни, зрелые люди все в городе на заработках. Такие, знаете,

занятые люди, что и в праздничный день не подойди и ни о чем не спроси. Слабые из местных просто уходят, кто как. Да и близость к трассе на благостный лад не настраивает. Люди постарше многие упорно хотят жить по-прежнему, как в Советском Союзе. Ни надежных людей, ни знакомых каких, ни сочувствующих в своем селе.

Со временем, конечно не сразу, появились и знакомства и понимание и поддержка у местных. Но первым человеком, с которым мне довелось познакомиться, был один такой чудной и прелюбопытный древний дедок. Местные почитали его за большого чудака, но как будто и не обижали. Дали ему только забавное прозвище «Моё-Почтение». Многие даже не помнили его настоящего имени-отчества. И правда, он первый ко мне подошел и поприветствовал с некоторым хитроватым прищуром «Моё почтение, человек Божий!». Не то был рад встрече, не то хотел уколоть недоверием. И я тогда ему ответил, как мне показалось, сообразно: «Здравствуйте, если не шутите. Примите от меня и мое вам почтение».

Мы долго еще присматривались друг к другу. Как будто открытый такой человек, а между тем на большой разговор его настроить сложно. Не могу сказать, что нашел в его лице могущественного мецената церковных дел или приходского общественника, но вот что-то было в нем для меня, какая-то недоговоренность. Дед любил обменяться с каждым встречным парой фраз, но совершенно не любил праздное и продолжительное общение, не шел на разговор по душам, и в целом проявлял себя человеком некомпанейским. В деле он появлялся всегда в последний момент, чем-то помогал, никогда ничего не обещал, но что мог хорошего сделать для людей, в меру своих сил и знаний делал. В храме мог по наитию, не по просьбе, сделать незаметно какую-то срочную, тяжелую или черную работу. А вот во время службы всегда старался стать как-то «подальше». Ничего определенного о его особой набожности утверждать не могу.

И все же как-то раз, когда ему случилось быть у меня дома по одному сложному деловому вопросу, мне удалось употребить всё моё обаяние и напористость, зацепить «Моё-Почтение» в разговоре и поставить вопрос ребром про его чудаческую манеру приветствия. Сам я с первого момента знакомства почти физически чувствовал в «его почтении» какое-то второе дно. Старичок как-то внутренне вздрогнул, сначала направил печальный, или даже обиженный взгляд куда-то в землю, а затем выдал каким-то потухшим механическим голосом тираду. Затем резко встал и вышел, не попрощавшись.

Вот всё немногое, что можно было из той тирады понять. В селе он оказался совсем молодым еще человеком, приехавшим по воле судьбы из невероятно дальнего далека. Скоро прирос к делам

плотницким и к сельским работам и заботам. (Как я уже знал от соседей, в довоенный период своей жизни он женился, были дети. Был призван в первые дни Великой Отечественной. Как многие в ту пору, потерял всех своих во время войны. Жил бобылем.). Приветствие «моё почтение» было у всех на устах в нашем селе в пору его первой молодости и счастливой семейной жизни. Из местных жителей уже скоро десять лет никто, кроме него, так не здоровался. Собственно, всё. Когда он умер, мне почему-то показалось правильным сохранить это его приветствие. Так что, моё вам почтение, люди добрые...» [записано по памяти со слов священника Тверской епархии].

Толкование кейса 1.

Интеллигентный человек в России традиционно воспринимается как хранитель культуры. Заинтересованность и живая чувствительность священника к традиции и символике не удивляет. Она определяется сферой его профессионального интереса, а также, по-видимому, общей *направленностью души* на чтение сердец. В сюжете нарратива таящаяся боль и святость памяти ждет своего открывателя. Таинственная душа-христианка выбивается навстречу родственной ей душе. Интеллигентность в ее стремлении к знанию и просвещению проявляется здесь в счастливой разделенности ценностей личной памяти и истории. Болевой порог памяти побеждается зовом вечности, наследования и культуры. Смерть забирает праведника, передавшего свой таинственный ключ новому поколению.

Как известно, Климент Александрийский в своем трактате «Педагог» неслучайным образом считает высочайшим педагогом Иисуса Христа. В педагогическое ядро профессии / призвания православного священника в России входит педагогическая установка на воспитание этического сознания, на педагогическое сопровождение прихожан, а также педагогическая установка на возрождение духовных традиций. Активная жизненная позиция священника обусловлена установкой на преобразование нравственной среды, устройство жизни (прихода) по Евангельским началам. Она может трактоваться в аксиологическом, деятельностном и коммуникативном измерениях.

Коммуникативная оболочка личности субъекта труда в данном случае включает в себя профессионально обусловленную установку на установление контакта и поддержание доверительных отношений с местными жителями. Соответствующие *психографические/ психометрические характеристики* субъекта труда включают в себя контактность, коммуникабельность, открытость, интерес к людям, воспитанность, рассудительность, уважение к старине, традициям, чувствительность к нравственным, символическим, предвечным, родовым, экзистенциальным аспектам бытия. Соответствующие акценты / ореолы проявляются в деятельности, коммуникативном

поведении, речи, интерпретации ситуаций и формировании суждений и выводов.

Одновременно следует отметить, что здесь мы встретились с достаточно стандартной трактовкой интеллигентности как стремления к пониманию в русле и рамках профессионального интереса и чутья; гармоничного согласия совести и профессионально обусловленных схем и шаблонов поведения, интегрированности интеллигентной позиции к миру и людям в нем в систему профессиональных компетенций и допусков. Но парадоксальное свойство интеллигентности заключается также и в том, что она может в не меньшей мере проявляться посредством трансгрессии границ, шаблонов, сословных рамок, «соблюдения лица» и т.д. В этой связи считаем необходимым перейти к следующему кейсу, изложенному в форме нарратива.

Кейс 2. В двух остановках перед конечной.

«Вечером насыщенного волнительными событиями дня один молодой преподаватель местного университета возвращался с новеньким дипломом доцента из Москвы домой, в областной центр. За время сорокаминутного ожидания трамвая настроение его успело несколько раз упасть и вновь подняться. Но молодость не замечает пустяков. И вот он уже удобно расположился в самом заднем ряду вагона и достал книгу. Вечерело. И когда уже в центре основная масса пассажиров вышла, новоиспеченный доцент вуза отложил книгу и залюбовался тлеющим за рекой закатом. Серебристое тело змеящейся между льдинами великой русской реки переливалось в багрянце, исходящем от расплавившего линию горизонта пылающего светила. Пейзаж города и реки на закате в стиле Джозефа Тёрнера скрылся за поворотом.

– Трамвай идет в парк! Оплачиваем за проезд! Трамвайный парк – конечная! Оплачиваем за проезд!

– Хорошо, я заплачу за поездку в трамвае, но только если вы разрешите мне не «оплатить за проезд», а оплатить проезд, – поставленным бархатным голосом с серебряными нотками сдерживаемого внутреннего негодования сказала одна из только что вошедших пассажирок. Петру подумалось, что он едет в трамвае с завучем или со школьной учительницей русского языка. Кондуктор сделала скучное лицо, поджала губы, посмотрела с загадочным прищуром куда-то в сторону и вдаль, молча приняла деньги и положила в красиво подставленную интеллигентную ладонь билет.

Доцент добродушно скользнул взглядом по грамотной даме, оценил фигурку в искусственной шубке и гордый меховой воротник, с удивлением отметил нетипичную для вечернего трамвая академичность находящейся в вагоне публики. Всё больше знакомые и полужнакомые

лица из партера в концертном зале филармонии. «Наверное, возвращаются после концерта», – подумалось ему. В вагоне как в партере после антракта пустуют несколько мест, «для инвалидов». Мальчик на третьем сиденье размахивает в воздухе карандашом, изображая из себя дирижера, а весьма похожий на него второй добродушными подзатыльниками в такт дирижерской палочке поправляет «дирижеру» шапку.

Трамвай сделал еще один поворот, и подобно рабочей лошади, после долгой и тяжелой езды узнавшей родные окрестности домашней конюшни, из последних сил набрал скорость и, в упоении раскачивая стальными бедрами, понесся наперегонки со спешащими в ночь городской окраины автомобилями.

Внезапно в атмосфере вагона что-то резко переменилось. Доценту показалось, что он услышал смехок в районе, где сидела строгая «завуч», но уже через долю секунды окаменелое лицо ее хранило привычное неприступное выражение прекрасного непостижимого сфинкса. И тут взгляд молодого доцента упал на новую фигуру, появление которой он почувствовал.

Фигура стояла нетвердо посередине передней площадки, мокрая, но гордая. Это была дама. Она отчаянно жестикулировала как театральная Отелло перед выходом на сцену и непринужденно напевала. Надломленная роза выглядывала из болтающейся мятником сумки. По пальто было довольно заметно, что по пути в салон она успела несколько раз упасть в сугроб и всё в довольно несчастливых ракурсах. Определенно, она не слишком хорошо держалась на ногах. А когда нужно было заплатить за билет на что-то сердитой кондукторше, она рассыпала мелочь, посылая каждой упавшей монете такие причитания, как если бы потеряла половину наследства богатого американского дядюшки. Некоторые из едущих в трамвае меломанов многозначительно переглядывались.

Нетрудно было предположить, что дама желает сесть, но стоило ей приблизиться к сиденью у окна, как ее тут же по прихоти шаткой палубы разогнавшегoся трамвая отбрасывало к дверям. И стоило ей только нацелиться на сидение возле дверей, как сердитый состав отбрасывал ее на кабинку вагонoвожатого или к окну напротив двери. Дама мужественно приняла вызов стихий и пыталась балансировать в непростой дорожной ситуации. Эпический поединок человека с трамваем несколько затянулся. Дама навеселе, очевидно, не теряла присутствия духа и пыталась напеть нечто вроде «бьют меня, а мне не больно...». Что-то в этом было такое, что заставило многих сидящих «в партере» улыбнуться. Сидевшие недалеко от места сражения третьеклассники-близнецы откликнулись по-своему. Один из них делал жесты, пародирующие неуклюжие движения дамы, а второй изображал

ее мимику. Многие в трамвае снисходительно улыбались, наблюдая поединок человека с трамваем. [В этом месте слушателям предлагалось дописать историю].

Где-то через две остановки от начала представления в центральную дверь вагона вошел симпатичный мужчина средних лет. Он, кажется, был слегка навеселе, но это его как будто не портило. Он встал напротив входа, нащупал одной рукой мелочь и ловко передал контролеру. Доценту не понравилось, что на голове у вошедшего была точно такая же модная кепка, как и у него.

Вошедший внезапно замер. В поле его видения попала та самая «звезда экрана», которая до этого так хорошо поднимала настроение остальным пассажирам. [В этом месте слушателям предлагалось дописать историю].

Незнакомец в три прыжка оказался с ней рядом, крепко и бережно прихватил ее за плечи и усадил на сидение со словами «Садись, мать...». Больше он ничего не сказал, а только уставился в пол, думая о чем-то своем, непостижимом.

Почему-то в этот момент доцент испытал такое чувство, как будто где-то внутри его лопнула струна. Тягостная тишина повисла над трамваем. Никто уже больше не улыбался, не переглядывался. Многие смотрели в окно. Внезапная перемена настроения на этот раз обессилела свежеиспеченного доцента. Он встал с места, медленно повернулся и вышел на ближайшей остановке. Ветер дул в лицо и нес собой снег, но наш молодой аристократ духа причуд погоды уже не чувствовал. Он чувствовал что-то наподобие боксерского удара. Он начинал рефлексировать ситуацию вновь и вновь. И никак не мог прийти ни к какому-то единственно верному заключению» [записано со слов жизни].

Толкование кейса 2.

Затронутая и смятенная душа повествования выступает источником рефлексии, связанной с образом педагогического работника высшей школы, «доцента», пробуждает цепочку, *каскад вовне и вовнутрь направленных рефлексивных актов.*

(1) На определенном этапе поездки что-то пошло не так. Доцент почувствовал себя уязвленным, настроение упало.

(2) «Нам с ним» (герою и читателю как субъекту переживаний героя И со-переживаний герою) подумалось: «Я что-то делал не так в этой ситуации. Но что я такого делал, если я собственно ничего особенного не делал?»

(3) «При этом с некоторой стороны я выглядел гадко, хотя я ничего особенного не делал»

(4) «И все же я вел себя не совсем по-мужски».

(5) «Я мог бы быть более полезным человеку в той ситуации»

(6) «Я мог бы отнестись человечнее; я мог бы быть немного добрее к человеку в той ситуации».

(7) «Но это могло парадоксальным образом потребовать от меня выхода из того определенного чопорно-парадного образа интеллигента/интеллигентности, который я сам себе тогда придумал».

(8) «Разрыв образа мог бы быть для меня не слишком комфортным».

(9) «Для меня это было бы связано с утратой удобного (гламурного) образа моей самоидентификации и мнимой солидарности в этом (случайном) коллективе».

(10) «Иными словами, это потребовало бы от меня несколько более рискованного и даже несколько эксцентричного образа поведения, а также мужества, связанного с принятием на себя несколько большей меры ответственности за все рядом со мной происходящее».

В описанном в кейсе 2 эпизоде межличностного делового общения с кондуктором «учительница/завуч» демонстративно присваивает себе роль старшего /доминирующего коммуниканта, инициативного, капризного, язвительного, авторитарного, властолюбивого, стремящегося сорвать лавры успеха у публики (см. Демонстративность как проявление профессиональной деформации, [10, 244]). Она по-видимому убеждена в праведности и уместности своей филологической интервенции. Заметим, монополия на чистую и правильную речь связана с претензией на трезвую и правильную мысль, на лучшее понимание, на интеллигентность. Впрочем, в достижимость положительного воспитательного результата речи педагога здесь сложно поверить. (Поучение, высказанное без любви к слушателю, редко достигает благой цели). Здесь проявляется обусловленное профессиональной деформацией личности рассогласование манифестации профессиональной интеллигентности 'pro forma' с малоинтеллигентной интенцией чем-то задеть раздражающего человека.

Внезапное состояние подавленности и тревожности, испытанное молодым доцентом в описанной ситуации обусловлено переживанием отчуждения, утраты профессиональной идентичности [11, 130], своего профессионального «лица» в момент определенного карьерного взлета.

Динамика ситуации обнаружила не-подлинность социальных оснований для претензии на интеллигентность очень интеллигентных людей.

В фильме Станислава Ростоцкого «Доживем до понедельника» Артист Вячеслав Тихонов в роли учителя Ильи Семеновича Мельникова требует от неграмотно (с точки зрения русского литературного языка) выражающегося педагога «пощадить уши». Школьный учитель Илья Семенович прям и чрезвычайно резок в своем протесте, но прежде чем воскликнуть разящее «Пощадите наши уши!»,

он неслучайно восклицает «Послушайте, нельзя же так! ... Я вам говорю. Вы учитель или...? Мы же не на рынке! ... Если вам не жаль детей, то пощадите наши уши!». Заметим, это конфликтный эпизод общения имеет место в школе, в учительской комнате (не в присутствии учащихся). Праведный гнев Ильи Семеновича обусловлен не ненавистью к индивиду, женщине, но невыполнением общественно признанных нормативных коммуникативных статусно-ролевых ожиданий в отношении школьного учителя, субъекта педагогического труда, своего рода рыцаря интеллигентного образа. (Воистину 'Non hominem odi, sed eius vitia!' – «Не человека ненавижу, а его недостатки»). И при этом сам он открыт настолько, чтобы на следующий день просить Таисию Николаевну извинить его «за вчерашнее». Психосоциальный маркер интеллигентности в структуре личности педагога И.С. Мельникова позволяет ему осознать и преодолеть ярко выраженное (и подчеркнутое работой кинооператора в фильме) проявление доминантности [cf.10, 244]. В этом проявляется сила интеллигентности как источника выявления в себе и исправления профессиональных деформаций личности. В этой связи мы можем утверждать не только о *превентивной*, но и о *коррективной* функции интеллигентности в контексте профессиональной адаптации и саморегуляции педагога. Рефлектировать и, рефлектируя, не совпадать с сам им собой и мучительно переживать это несовпадение и пытаться деятельно преодолеть его – также одно из ключевых качеств интеллигентного человека

Школьный учитель Илья Семенович обладает удивительно мудрым выражением глаз, прекрасной осанкой, благородной сединой, красивыми жестами рук, приятным голосом. В его воплощенном на экране образе прекрасны и очки, и лицо, и одежда, и слова, и знания, и суждения. В то же время нельзя не отметить проявляющийся в нем *рискованный* характер позиции человека ригидного (в его собственном восприятии единственно верным образом судящего о том, «как надо, как именно всё должно быть», возможно, рискующего проявить педагогический догматизм), склонного доминировать в коллективе коллег и малознакомых людей [10, 244]. Иногда в нем уже спешит возобладать не установка на то, чтобы «дойти до самой сути», а установка на трансляцию однажды найденной сути («Не давайте им сесть себе на голову! Держите дистанцию, чтобы не плакать потом...»).

Как справедливо отмечают Н.Е. Водопьянова и А.Н. Густелёва, означенного рода рассудочно-методический стиль лишает слушателя субъектной позиции [12, 47], что негативно сказывается на результатах педагогической коммуникации.

Едва ли не самой яркой и преобладающей коммуникативной формой проявления интеллигентского сознания Ильи Семеновича

Мельникова является безудержное праведное негодование по различным поводам. И действительно жизнь дает множество поводов для негодования интеллигентного человека. Негодование хорошо запоминается, поскольку оно наделяет собеседника опытом тяжелого общения. Но не получается ли здесь так, что один человек демонстрирует свою интеллигентность «за счет» других людей? Насколько опыт тяжелого общения способен окрылять воспитуемого? Насколько конструктивна данная форма в общении с точки зрения интеллигентного (не интеллигентского) сознания и с точки зрения экологии общения? Возможно, кто-то скажет, что здесь мы отходим от сути самых естественных проявлений интеллигентности сознания. Возможно, кто-то будет готов утверждать, что данное замечание об интеллигентности «не по существу» или что здесь делается попытка рассуждать об интеллигентности не как таковой (*per se*), а по отдельным частным, отчужденным формам проявлений, не способных затронуть ее суть. Заметим, мета-коммуникативная рефлексия оказывается в таком случае не у дел. Но не получается ли так, что отчуждая понятие интеллигентности от его социальных и коммуникативных проявлений, мы его выводим в ранг чистой идеи, оторванной от правды жизни? Не получается ли здесь противоречия между тем, что быть интеллигентным и тем, чтобы вести себя интеллигентно в общении?

Полагаем, что для решения вопросов означенного плана должны существовать определенные разработки на стыке психологических, филологических, социальных наук и этики. В педагогической перспективе ответное движение может и должно зайти достаточно далеко, чтобы, например, читаемый в вузах учебный курс «культура речи» обновил и расширил содержание обучения, по-настоящему наполнился таким содержанием, как «интеллигентное общение». В свою очередь курс *светской этики* в школе должен обогатиться и прирасти не декларациями, а схемами и форматами интеллигентного общественного поведения. И собственно понимание и коммуникация и деятельность осуществляются практически не «по понятиям», а по схемам [13; 14, 54]. Стилистика речи в таком случае обретет свой живой исток не в древних словарях и трактатах, а в стихии коммуникативных поступков и их филологической критики. Простота, прямота, открытость, человечность в коммуникации в таком случае перестанут рассматриваться как декларируемые на словах заоблачные величины, а как обладающая продуктивными накоплениями составная часть опыта коммуникации, как в контексте опыта образования, так и в контексте опыта повседневного поведения. Одновременно практикуемые мизантропические схемы и форматы коммуникации в свете мета-коммуникативной рефлексии могут «потерять свое жало», коль скоро ходящий при свете не спотыкается [cf. 8, Ин 11, 9].

Между тем, сложность семиотического описания именно интеллигентного коммуникативного поведения во многом обусловлена необходимостью *углубления* в ситуацию общения, в интерпретации, тем более рискованного в случае исследования *коммуникативных актов молчания*, трактуемых как знак с нулевым экспонентом. Неверная интерпретация в данном случае не только возможна, но и достаточно широко распространена. Например, часто люди «не очень интеллигентные» воспринимают воспитанность и вежливость как демонстрацию (знаки) слабости и повиновения сильнейшему, а «очень» интеллигентные – как демонстрацию несогласия, молчаливый протест, опасное инакомыслие (cf. синдром «асоциальной перцепции» [10]).

Методика рассмотрения кейсов предполагает выработку у субъекта педагогического труда и самообразования установки на самоанализ, самоконтроль, рациональную и психоэмоциональную саморегуляцию.

Кейс 2 разбирался нами с педагогами начальной и средней школы, проходившими переподготовку для преподавания учебного курса ОРКСЭ «Основы мировых религиозных культур и светской этики» [1], в рамках освещения рефлексивной составляющей модуля «светская этика». Нами использовались методические приемы ретардации, обрыва повествования, выдвижения вопросов для дискуссии, а также методический прием «допиши историю». Заметим, творческая часть задания позволяет среди прочего выявлять такие черты и схематизмы мышления и коммуникации, которые «сама личность предпочитает не замечать» [15, 497]. В этой связи рефлексия в коллективной дискуссии может приводить к позитивным психотерапевтическому и психопрофилактическому эффектам, психологической коррекции, к преодолению профессиональной дезадаптации личности.

Плюрализм интерпретаций имел место быть. На первом этапе рефлексии пользовался популярностью даже вариант «схватил сумку и был таков». Встретился и вариант «вызвал / забрал в милицию» в эпизоде с появлением незнакомца в кепке, но были также популярны варианты «попытался утихомирить», «заплатил за нее», «помог выйти из трамвая». Ниже мы приводим один из вариантов концовки, написанный по жизненному сценарию.

Кейс 2. Эпилог

«По дороге домой наш герой-сознание заметил, что безмолвно солидаризоваться с «завучем» «по существу вопроса» ему было легко и удобно. Но в свете происшедшего позднейшего события с незнакомцем и развеселой дамой ему теперь представлялось, что он изначально не был солидарен с «завучем» «по сути» эпизода коммуникации. Теперь ему уже казалось, что и молчал он тогда в несколько ином ключе и

смысле. Ему даже пришла на ум вычитанная откуда-то пафосная сентенция о том, что «в нынешнем мире, расколотом и экологически опасном, давно уже стало *главным* «общечеловеческое» [cf. 5, 94]. Разумеется, в настоящем случае речь могла идти не о ситуации атомной войны, а об обыденных и более безобидных вещах. Но образ атомной войны его так заворожил, что он даже придумал что-то наподобие ироничного афоризма – «атомную войну непременно начнут очень интеллигентные люди». Выражение «очень интеллигентные» показалось ему удачным...».

Рефлексия, осуществленная в эпилоге кейса 2 «доцентом» носит несколько нарочито «ученый» характер, но один из выводов, сделанных на коллективных занятиях с учителями, повторил и по-своему уточнил смысл слов из фильма «Доживем до понедельника» - «настоящему педагогу нельзя замыкаться в скорлупе своего предмета».

Но что позволяет человеку посмотреть на себя со стороны и несколько сверху, чтобы узнать свою ограниченность, если не рефлексия? Интеллигентность, среди прочего, достаточно сжато и точно определяется через родовую и специализированную способность к рефлексии. Рефлексия и есть основной, второй по отношению к чувственному опыту источник понимания в традиции Джона Локка, Г.И. Богина [4; 13]. В частности *критическая рефлексия* выступает источником усмотрения потребности в разработке *альтернативных/коррективных* программ и сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста субъекта педагогического труда. Одновременно рефлексия выступает источником и схемой переосмысления комплекса морально-этических, психологических, и компетентностных компонентов в структуре личности педагога, и как следствие, она выступает средством *профилактики и коррекции проявлений профессиональной деформации личности* [cf. 16].

Суммируя промежуточные выводы на основе кейса 2, мы готовы заключить об определенном *противоречии в рефлексии* как органоне интеллигентного сознания. Допущенные отклонения в поведении (пусть не катастрофические, но все же небезболезненные) включают в себя определенную (по стилистике своей *критическую*) рефлексию оснований, отвечающих представлениям о социальной и языковой / коммуникативной норме и об отклонении от нормы.

В то же время ошибочными представляются *смешение и перестановка* в оценке функций метаязыковой рефлексии как критики языковых выражений и метакоммуникативной как критики речевых (шире - коммуникативных) поступков. При этом метаязыковая рефлексия отслеживает корректность, динамику и оптимальность используемых языковых выражений. *Метакоммуникативная рефлексия* отслеживает соответствие форм коммуникации формату общения и

решению определенных коммуникативных (в том числе педагогических) задач [cf. 17, 130]. Если попытаться выделить общее в *реактивном* [cf. 18, 68] поведении «завуча» в эпизоде общения с кондуктором, в отношении очень интеллигентных пассажиров к развеселой пассажирке и резкостями любимого Ильи Семеновича, то наблюдается определенная сродственность в коммуникативном поведении этих людей. Эта сродственность обусловлена *профессиональной деформацией личности*, проявляющейся в частности в социальной стигматизации одного безответного человека, в чем-то виноватого, но все же не требующего уничтожения. Мизантропия очень интеллигентных людей в отношении другого проявляется не столько в жестокое обращение как таковое (которое всегда есть прямое действие), но прежде всего в отношении, в суждении и осуждении (на нравственное уничтожение), презумпции виновности другого. В собственно герменевтическом плане можно отметить парализующую социально адекватную ситуации инициативу известного рода *агерменевтическую установку* пассажиров как имеющую своим источником недостаток любви, а также связанную с неприязнью [cf. 6, 4].

Интеллигентность категорически несовместима с мизантропией. Педагогическая позиция сельского священника (кейс 1.) в отношении пожилого «захожанина», также проявившаяся на филологическом материале, оказалась заметно более интеллигентной, чем позиция очень интеллигентных людей. Он умел понять, что и учитель может учиться, если он способен заметить порой не броский и неяркий свет в другом человеке.

Парадокс рефлексии разрешается во введении в распоряжение внутреннего ментора такого понятия и методического средства, как «*стоп-рефлексия*», которое призвано оберечь сознание человека от деструктивных когнитивных и коммуникативных действий [17, 128, 129]. В контексте межкультурной / межконфессиональной межличностной коммуникации *стоп-рефлексия* накладывает ограничение на интерпретацию ситуации в терминах конфликтного противостояния, на апелляцию к конфликтогенным понятиям [ibidem, 129].

Существенным шагом вперед в исследовании источников коммуникативных проблем является признание значимости *неоптимальных подмен одних видов рефлексии другими* при решении вопросов профессиональной и обыденной коммуникации. В условиях утраты педагогом профессионального и гражданского самоконтроля одни виды рефлексии способны опережать / перебивать другие, тем самым модифицируя (и искажая в девиантном модусе) образ коммуникативной коммуникации. Подобного рода сбой в организации и

осуществлении рефлексии над ситуацией симптоматичны с точки зрения профессиональных деформаций (не только ролевого трансфера, но и других, в том числе доминирования [10, 243-246]).

Развитие мета-коммуникативной рефлексии субъекта педагогического труда способно выступать мостиком к формированию психологической готовности преподавателей, педагогов к осознанию наличия определенных проблем и преодолению профессиональной деформации личности. Понятие стоп-рефлексии позволяет отрабатывать на занятиях опыт переключения от акцентуированных, болезненных (малоконструктивных, деструктивных, мизантропических) интерпретационных установок к социально и профессионально адекватным [17, 129]. Поскольку *методический прием стоп-рефлексии* принадлежит рангу «критики критики», его можно отнести к стихии мета-критической рефлексии [cf. 19]. Однако эта мета-критическая рефлексия возможна именно в русле всеобъемлющей рефлексии *педагогической*, в свою очередь обусловленной общественной направленностью личности на основе индивидуацией своего места в мире и следованием призванию педагога.

Профилактика и предотвращение социальных проявлений профессиональных деформаций педагога основываются на глубоком понимании и *переживании своего педагогического призвания*, а также на усмотрении существующих рисков негативно сказывающихся профессиональных акцентуаций как психологических и социальных издержек, вызванных некритичным пониманием целей и нормативного характера протекания трудовой активности и близких по форме, но не по содержанию форм поведения в нештатных и повседневных социально-коммуникативных контекстах.

Список литературы

1. Об учебном курсе «Основы религиозных культур и светской этики» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.prosv.ru/umk/ork/info.aspx?ob_no=20402 (дата обращения: 08.04.2014).
2. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. Изд. 2-е, переработ. и доп. М., «Русский язык», 1976, 1096 с.
3. Лихачев Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре. - М.: Российский фонд культуры, 2006. 336с.
4. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Локк Дж. Избранные философские произведения: в 4-х т. М. Соцэргиз, 1960. Т.1. 734с.
5. Гаспаров М.Л. Примечание историческое // Гаспаров М.Л. Записки и выписки. М.: НЛЮ, 2001. С. 91-95.
6. Богатырёв А.А. Тестирование профессионально важных качеств будущих преподавателей ОРКСЭ на курсах переподготовки

- учителей // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/116-12732> (дата обращения: 15.04.2014).
7. Лосев А.Ф. Об интеллигентности // Дерзание духа: [Сб. ст.] / Сост. Ю.А. Ростовцев. М.: Политиздат, 1989. 366 с. (Личность. Мораль. Воспитание). С. 314-322.
 8. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Издание Московской патриархии, 1992. 1372с.
 9. Соколов А.В. Интеллигенты и интеллектуалы в российской истории. Д.С. Лихачев — интеллигент-книжник XX века. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.lfond.spb.ru/programs/likhachev/100/stenogrammi/sokolov.htm> (дата обращения: 15.04.2014).1
 10. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 5-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. 336 с. (Gaudeamus).
 11. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с. («Gaudeamus»).
 12. Водопьянова Н.Е., Густелёва А.Н. Роль педагогического стиля в развитии профессионального выгорания учителей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 3. С. 44-48.
 13. Богин Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста [Текст]. – Калинин: КГУ, 1989. 70 с.
 14. Богатырёв А.А. Схемы и форматы индивидуации интенционального начала беллетрического текста. Тверь: ТвГУ, 2001. 197 с.
 15. Анисимов В.П. Эмоциональная отзывчивость как предмет компетенции арт-педагога // Фундаментальные исследования. 2011. № 8 (Ч. 3). С. 496-499.
 16. Жалагина, Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза Дис... докт. психол. наук. М., 2005 336 с.
 17. Богатырёв А.А. Некоторые педагогические новации инновационного курса «Основы религиозных культур и светской этики» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 122-132. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru/3533/> (дата обращения: 08.05.2014).
 18. Богатырёв А.А., Тихомирова А.В. Элементы диагностики профессиональной компетентности и профессионально важных качеств преподавателя ОРКСЭ на курсах переподготовки учителей // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. № 4. С. 59-75. [Электронный

ресурс]. Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru/3826/> (дата обращения: 08.05.2014).

19. Herder J.G. Eine Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft. Erster Teil. Frankfurt und Leipzig, 1799. Band 1. – 304S. (Verstand und Erfahrung).

REFLECTION ON INTELLIGENT COMMUNICATION CONCEPT IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS AND PREVENTION OF TEACHING STAFF PROFESSIONAL DEFORMATIONS

A.A. Bogatyrev

Tver State University

The article discusses the concept of intelligent communicative behavior as an element of professional pedagogical competences and as a guideline for personality development. Particular attention is paid to instances of intelligent behavior breeding as an estate and professional marker and as absolute axiological imperative within frame of psychological diagnosis, psychological support and prevention of professional deformation of individual.

Keywords: *Déformation professionnelle, vocationally important personal qualities of teacher, reflective and communicative sets, intelligent communicative behavior, misanthropy, openness, social estates, alienation/ Entfremdung, universal humanity, reflectivity, ethics, case-study,*

Об авторах:

БОГАТЫРЁВ Андрей Анатольевич, доктор филологических наук, профессор кафедры теологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: bogatyria@land.ru, bogatyria1967@gmail.com