

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.64 + 364.122.8

DOI: 10.17223/1998863X/54/14

Р.А. Быков, Е.Ю. Быкова, Ю.А. Власова

КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ КАК ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНОЙ АПАТИИ СРЕДИ УЧИТЕЛЕЙ¹

В статье анализируется процесс формирования профессиональной позиции учителя, которая, по мнению авторов, является необходимым условием адаптации и дальнейшего благополучного функционирования педагога в школе. Предложенный подход по решению распространенных проблем учителей основан на концепции социальной апатии и базируется на результатах прикладного социологического исследования учителей в Томской и других областях Западной Сибири.

Ключевые слова: рефлексия, конструирование смыслов, профессиональная позиция учителя, социальная апатия.

В данной статье предложены некоторые идеи и размышления, базирующиеся на теоретическом наследии исследователей системы образования, а также на эмпирическом исследовании учителей в Томской и других близлежащих областях, благодаря которому возможно увидеть и объяснить глубинные проблемы современной школы и в первую очередь понять, какие меры необходимы для улучшения психосоциального самочувствия учителей и над чем в действительности следует работать всем заинтересованным участникам образовательного процесса. В первой части работы описан подход, связанный с понятием социальной апатии, а также показаны причины ее распространения в школьной среде. Во второй части продемонстрированы практики по формированию профессиональной позиции, описаны выявленные стратегии, представлены рекомендации самих учителей по улучшению самочувствия в школьном пространстве, а также показана роль рефлексии, которая критически необходима современному учителю, способствует его адаптации и благополучному существованию даже в школах со сложным социальным контекстом.

Социальная апатия как характеристика состояния учителей

Для описания сущностной характеристики современного общества, позволяющей дать понимание и объяснение доминирующего аспекта социального самочувствия, наиболее приемлемым видится использование понятия социальной апатии. Современная трактовка понятия «апатия» включает в себя целый ряд компонентов, характерных для состояния эмоциональной пассив-

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-311-00166 «Социальная апатия как форма адаптации российских учителей к современным социокультурным условиям» (руководитель – Р.А. Быков).

ности, безразличия, упрощения чувств, равнодушия к окружающим событиям и ослабления побуждений и интересов [1]. В социальной философии термин употребляется такими авторами, как К. Ясперс, Г. Маркузе, А. Швейцер, П. Бурдье и другие, которые, анализируя современное общество, говорят о социальной апатии в таких терминах, как «негарантированность», «пассивность», «бездумье», «равнодушие», «безличность» и подобные, что дает основание расширить контекст употребления данного понятия.

Употребление понятия «социальная апатия» также позволит рассмотреть проблемы социального самочувствия на другом, более глобальном уровне. Обозначение особенностей состояния индивидов как проблем психосоциального самочувствия предполагает их рассмотрение исследователями с позиции влияния мезоуровня, т.е. уровня социальных институтов. Это объясняет причину акцентирования внимания психологов на особенностях организационной среды, с которыми связывается распространение данных проблем. Использование понятия социальной апатии, таким образом, видится более актуальным, нежели употребление понятия «синдром выгорания», поскольку позволяет представить форму социального самочувствия, при которой сознание, поведение и деятельность индивидов обусловлены влиянием *общесоциальных факторов*.

Изменения, произошедшие в обществе, организационные трудности работы в школе и специфика педагогического общения с другим поколением приводят к распространению в среде учителей такой формы реагирования на дискомфортные условия, как социальная апатия. В данном случае апатия возникает либо произвольно, как форма реакции на общесоциальный контекст и сложные обстоятельства, связанные с ощущением дискомфорта, небезопасности и неопределенности постмодернистского общества, либо целенаправленно, как защита от стрессовых факторов профессиональной деятельности.

В исследовательской литературе мировоззрение и профессиональное самовосприятие учителей характеризуется такими признаками социальной апатии, как безынициативность; склонность к патерналистским настроениям; безразличие, отсутствие самокритичности и заинтересованности в высоких результатах образовательной деятельности и повышении профессиональной компетентности; тенденция к отчуждению от культуры; низкая мотивация на достижения или ее отсутствие.

Причины распространения социальной апатии в системе образования

Каковы же фундаментальные причины, провоцирующие в современном обществе распространение данного состояния апатии? Как обозначенные тенденции влияют на учителей и приводят к развитию среди них апатичных настроений? Можно сформулировать три основные предпосылки, формирующие апатичное настроение и мироощущение современных индивидов: проблемы отчуждения, инструментальной рациональности и трансформации ценностей.

Отчуждение и смыслоутрата как источники безразличия. Основой для рассуждений о проблеме отчуждения выступает идея Ж. Липовецки об обес-

ценивании высших смыслов и отрицании смысла жизни как о главных причинах социальной апатии [2].

Применение концепции отчуждения позволяет по-другому взглянуть на усилившуюся в последнее время тенденцию к распространению проблем современных индивидов, которые в научной литературе принято трактовать как синдром выгорания и эмоциональное истощение. Согласно отечественным исследователям Е.Н. Осину и Д.А. Леонтьеву *феномен отчуждения*, который употребляется в основном в контексте экзистенциальной традиции, близок по своему описанию к понятиям экзистенциального вакуума или смыслоутраты, активно обсуждаемым современными психологами [3. С. 71]. Авторы отмечают, что состояние смыслового отчуждения, экзистенциального вакуума, отказа от ценностей в пользу потребления является традиционным для современного общества, а значит, общепринятым, распространенным и нормальным. Однако, несмотря на кажущуюся неопасность данного феномена, в действительности он приводит к появлению целого ряда клинических симптомов: начиная от девиантного поведения, и заканчивая социальной апатией [Там же. С. 69].

Смысловое отчуждение касается не только жизни человека в целом, но может быть проявлено и в отдельных сферах деятельности, таких как работа и труд. Эрнест Беккер, которому посмертно была присуждена Пулитцеровская премия за книгу «Отрицание смерти», утверждал, что потребность человека осознавать смысл своей деятельности есть не что иное, как их способ справиться со страхом смерти. Для этого ему необходимо чувствовать себя «героем», обладающим особым значением в более широкой «космической» системе вещей. Каждому обществу присущи свои культурно предписанные «героические» системы: в современной социальной среде религия в этом плане утратила свои позиции, поэтому место смысла жизни, согласно Becker, для многих людей заняла работа [4]. Как отмечают Sakharov и Farber, выгорание в данном случае следует рассматривать как субъективный опыт переживания неудачи в «героической» системе, принятой в данном обществе [5]. Многие исследования показали, что религиозные люди (с устойчивыми представлениями о смысле жизни) реже подвержены выгоранию по сравнению со своими нерелигиозными коллегами [6. Р. 126].

В современной литературе заметна обеспокоенность исследователей по поводу распространения *смыслового отчуждения* в системе образования, которое проявляется в виде утраты смыслов, размывания системы ценностей основных участников образовательного процесса. Состояние неопределенности и постоянные изменения в системе образования формируют у учителей такую установку на труд, при которой они не чувствуют ценности своей профессии и которую А. Лэнгле обозначает как «дефицит исполненности» [7], при котором на первый план выходит неудовлетворенность педагогами своим трудом и переживание ими рутины повседневных обязанностей. Изучение экзистенциальной наполненности учителей (состояния, обратного экзистенциальному вакууму) показало, что оно имеет значительную обратную связь с эмоциональным истощением и деперсонализацией [8. Р. 68].

Согласно экзистенциально-аналитическому подходу дефицит истинного, экзистенциального смысла и связанного с ним переживания чувства экзистенциальной исполненности (переживание добровольности деятельности и

ее ценности, которое может возникнуть, в том числе и на фоне усталости, например, «усталый, но довольный») является главным источником истощения и апатии в современной социальной среде [7. С. 6]. Опросы учителей показывают, что из-за накопившихся материальных и психологических трудностей отношение российских педагогов к высоким жизненным смыслам зачастую характеризуется отстраненной позицией. Среди мнений учителей на этот счет показательны следующие высказывания, полученные в ходе исследования Г.Л. Вайзер: «Мне надоело сеять разумное, доброе, вечное бесплатно. Я – нищий»; «„Высокий смысл жизни“ сейчас даже вреден. Чтобы теперь добиваться благополучия, нужны более „заземленные смыслы жизни“» [9. С. 220].

В результате смыслового отчуждения возникает противоречие между тем, что, согласно социальным ожиданиям, должен делать учитель как носитель высоких жизненных смыслов, и тем, что он реально может и хочет сделать в условиях современного общества потребления. При этом осознанный отказ от поисков смысла не только жизни, но и более простых событий и явлений действительности, свидетельствует, согласно А.Ю. Чернову, о низком уровне сформированности мировоззрения человека, его «экзистенциальной» сферы [10. С. 234].

А. Лэнгле утверждает, что жизнь, построенная в соответствии только с кажущимся смыслом (например, сосредоточенностью на собственной карьере, ожиданием социального признания и т.п.), лишает человека сил, уводит его в пустоту и апатию. Применительно к учителям получается, что вместо радости по поводу того, что именно было достигнуто в работе, педагог может в лучшем случае ощущать гордость от самого факта достижения. При этом отдых и расслабление часто не заменяют пустоты, в которую человек ежедневно загоняет себя вновь и вновь. При истинном смысле действие и переживание в работе учителя ощущаются как ценность, при кажущемся педагог чувствует, что его как будто что-то принуждает к действию (вспомним про отчуждение труда по К. Марксу), и он при этом не может переживать ценностные основания конкретной ситуации.

Причины дефицита экзистенциального смысла в профессии педагога исследователи предлагают искать не только в состоянии социальной среды, но и в более конкретных недостатках системы образования и подготовки будущих учителей. Отечественные исследователи сходятся во мнении, что профессиональная подготовка будущих педагогов не предполагает работу со смыслами как системообразующими компонентами при обучении учителей [11. С. 213]. Пока же ситуация обстоит таким образом, что в педвузе готовят в основном учителей-предметников, не уделяя внимания формированию должного отношения к своей профессии. Именно поэтому, по мнению исследователей В.Э. Чудновского, Е.В. Мартыновой [12. С. 113] и Е.В. Киселевой [13. С. 228], выпускники педагогических вузов не готовы к работе в школе.

Более глубокую причину трудностей в становлении смысла жизни педагогов некоторые авторы видят в отдаленности результатов их профессиональной деятельности, когда из-за временного разрыва между вложенными трудовыми усилиями и плодами этих усилий существенно затрудняется формирование подлинного смысла работы. Специфика учительского труда заключается в том, что, в отличие от многих других профессий, плоды педаго-

гической деятельности зачастую трудноуловимы, более опосредованы и неоднозначны. В связи с данной особенностью В.Э. Чудновский предлагает проводить более тщательную работу с учителями по «проекции» результатов труда в отдаленное будущее [14. С. 84].

А.М. Пинес предлагает использовать экзистенциальный подход при анализе более глубоких причин распространения среди учителей различных негативных состояний, поскольку с его помощью можно объяснить основные выводы исследователей выгорания. Например, наиболее часто авторы обнаруживают связь между стрессом педагогов и присутствием в классе деструктивных учеников, причину наличия которой Пинес предлагает искать в том, что нарушение дисциплины в классе формирует ситуацию, в которой учителя не могут извлекать экзистенциальный смысл из своей работы и ощущают свою незначительность. По этой же причине переполненность классов становится существенным стрессовым фактором, поскольку в таких условиях учитель вынужден слишком много времени тратить на поддержание порядка во время урока вместо образовательного процесса, благодаря которому педагог мог бы поддерживать свое чувство значимости [6. Р. 124].

В масштабном исследовании, проведенном А.М. Пинес среди учителей США и Израиля, было обнаружено подтверждение обратной зависимости между чувством значимости своей профессиональной деятельности и эмоциональным выгоранием педагогов. Кроме того, сравнение результатов, полученных из двух стран, показало, что учителя из США устойчиво демонстрируют более высокие показатели выгорания, чем их израильские коллеги, несмотря на то что условия работы и сама жизнь в современном Израиле гораздо более напряженная, чем в США. Данные результаты А.М. Пинес объясняет тем, что в таких условиях учителя демонстрируют осознанную позицию, более осмысленное отношение к своей работе как к необходимой для развития небольшой страны, в которой (как написал один из респондентов) «вклад каждого намного заметнее и важнее» [Ibid. Р. 136].

Таким образом, проблему смыслового отчуждения можно считать главной фундаментальной причиной распространения среди учителей социальной апатии, которая усиливается на фоне размытости идентичности современных педагогов как представителей той уникальной профессии, которая должна обладать ярким символическим образом с насыщенным ценностно-смысловым содержанием и пониманием глубоких смыслов своей деятельности.

Инструментальная рациональность и отношение к труду. Не менее значимым фундаментальным основанием для распространения в современном социуме состояния социальной апатии можно считать феномен *инструментальной рациональности* – главную социетальную характеристику позднекапиталистических обществ [15. С. 96]. Эта «болезнь разума», согласно М. Хоркхаймеру, проявляется в том, что современное общество подменяет цели способами их достижения и делает разум простым инструментом для достижения целей, которые могут быть человеку навязаны, могут не осознаваться или даже не приниматься, входя в противоречия с личностью [16. С. 27–30].

Феномен инструментальной рациональности влияет на все сферы жизни человека, но особенно заметен в области труда и занятости. Господствующее инструментальное мышление, выражающееся в природном принципе господ-

ства и подавления, приводит к потребительской установке на труд, при которой человек в своей профессии не чувствует ценности того, чем он занят. А. Лэнгле подробно описал результат воздействия инструментальной рациональности на состояние работников: с позиций эмоционально-аналитической теории мотиваций положение современных индивидов характеризуется формальной, а не содержательной мотивацией деятельности, когда содержание деятельности является только средством для удовлетворения, как правило, неосознаваемых эгоцентрических потребностей (мотивов). Такими мотивами могут быть карьерные устремления, влияние, зарплата, признание, социальное принятие, исполнение долга или необходимость освободиться от давления обстоятельств [7. С. 7]. Когда работа утрачивает для человека свою внутреннюю ценность (индивид перестает получать «радость от дела») и получает лишь практическую ценность, воспринимается как средство для достижения каких-то иных целей, возникает «утилитарная» жизненная установка, которая ведет к утрате чувства жизни и, как следствие, – к эмоциональному истощению и утрате мотивации [Там же. С. 9].

В системе образования, как и в любой другой профессиональной среде, данная установка выражается в потребительском, инструментальном и эгоцентрическом отношении к труду, которое вполне адекватно и нормально воспринимается применительно к любой другой деятельности, однако входит в противоречие с провозглашенными в обществе целями образования и сущностью педагогической профессии. По сути, учитель должен в одиночку «бороться» с преобладающей в обществе инструментальной рациональностью, что удастся лишь ограниченному числу педагогов, осознающих свое профессиональное призвание. Можно предположить, что учителя становятся частью образовательной машины, которая стремится к «пользе, успеху и рациональным достижениям». При этом они теряют себя, бесконечно сомневаются и не могут понять, ради чего происходят постоянные новации, какую цель преследует Министерство образования, современная школа и даже они сами [16. С. 27–30].

Инструментальная позиция российских учителей наглядно продемонстрирована в исследовании Т.В. Максимовой, в котором автор рассматривает три варианта отношения к педагогической деятельности: профессия либо составляет главный смысл существования учителя, либо выступает значимым или периферическим компонентом структурной иерархии смысла жизни. В том случае, когда профессиональный смысл обладает малой значимостью в структурной иерархии смыслов, затрудняются раскрытие индивидуальности учителя, оптимальное использование его потенциала, а также нейтрализация недостатков, связанных с особенностями личности учителя [17. С. 118].

Исследование Максимовой также показало, что из 130 опрошенных учителей примерно для половины (48%) характерен «приземленный» смысл жизни (выражающийся в ориентировке на элементарные материальные и духовные ценности: наличие определенного авторитета в производственном коллективе, повышение уровня материальной обеспеченности, семейное благополучие); 30% испытуемых обладают «ситуативным» (сводится к планированию жизни на ближайший период и не затрагивает основных личностных установок и стремлений человека) и 22% – «возвышенным» смыслом жизни (максимальная творческая самореализация, стремление посвятить свою

жизнь любимому делу, помочь воспитанникам отыскать единственный и неповторимый для каждого жизненный смысл) [17. С. 114–115]. Данные результаты можно интерпретировать следующим образом: лишь одной пятой части педагогов свойственна та установка, которую от них ожидает общество, а именно ориентация на творческое самосовершенствование в профессии и воспитание нового, активного и целеустремленного поколения молодых людей.

Таким образом, результатом такого отношения к педагогической профессии становится невозможность наполнить смыслом свою деятельность из-за наличия определенной дисгармонии в структуре смысла жизни, при которой внимание учителей концентрируется на неудовлетворенности своим трудом и происходит рутинизация повседневных обязанностей. В исследовании Е.В. Киселевой было обнаружено, что учителя, которым характерна такая установка, не могут наполнить смыслом свою профессиональную деятельность [13. С. 228].

Трансформация ценностей и изменение природы психосоциальных проблем учителей. Результатом экономических, технологических и культурных изменений стала трансформация личностных ценностей, присущая современному обществу в целом. Апатия, нигилизм, личная выгода в значительной степени заменили собой социальные обязательства: все меньше индивидов теперь беспокоятся о социальных проблемах и таким путем находят смысл в своей работе (помимо исключительно финансового).

Согласно Б. Фарбер и К. Юханнисон, если раньше состояние выгорания было обусловлено переутомлением и связывалось с конкретными профессиями (социальные работники, учителя, врачи), то сейчас все изменилось: эмоциональному истощению могут быть подвержены представители практически любой профессии, причем его невозможно вылечить с помощью отдыха или расслабления, потому что не всегда синдрому выгорания предшествует интенсивная работа. Юханнисон отмечает, что данное состояние можно описать как нарастающую пустоту, болезнь и отчуждение [18]. Данный вывод исследователей подтверждает наше предположение о необходимости рассматривать современные проблемы индивидов вне профессионального контекста, с более широкой точки зрения и трактовать в иных, непсихологических терминах. Фарбер и Юханнисон также сходятся во мнении, что в современном обществе возникает новый тип «хрупкой» личности, которую могут «раздавить серьезные нагрузки», которая утратила баланс между требованиями и возможностями [Там же. С. 593]. О распространении выгорания в современной социальной среде некоторые исследователи также говорят: «новый способ быть несчастным» [19. С. 15].

В отечественной системе образования работа учителя все чаще связана с достижением показателей, соответствием высоким требованиям и необходимостью отчитываться перед администрацией школы и вышестоящими органами. Введение многочисленных форм отчетности, оценки результатов и бюрократических обязанностей изменило саму работу педагогов и привело к преобладанию поверхностных межличностных отношений в профессиональном коллективе.

Большое распространение в связи с этим получил новый тип выгорания, причиной которого становится не погоня за возвышенными и социально зна-

чимыми целями, а ощущение давления от большого числа обязательств, возросшее внешнее давление со стороны общества и государства, неадекватное финансовое вознаграждение и недостаточные возможности для продвижения по службе. В этом заключается основное отличие между учителями 1960-х гг., жаловавшимися на то, что, несмотря на их попытки, многие ученики до сих пор не умеют хорошо читать, и учителями 1990-х, жалующимися на сильное давление со стороны директора, чтобы все ученики написали следующий тест выше проходного балла.

Все чаще слышатся жалобы учителей на невозможность продолжать работать за небольшую зарплату или негодование по поводу добавления дополнительных 10 минут рабочего времени в конце рабочего дня. Выгорание вызвано установкой «Я хочу это, и я имею на это право», сместившись, таким образом, далеко в сторону от изначально породившего его идеализма. Некогда связанное с неудачами в достижении идеалистических целей, сегодня оно является отражением неудачи в достижении более эгоистичных интересов [19. С. 593].

Несмотря на достаточную распространенность мнения о влиянии ценностных ориентаций на особенности протекания выгорания, некоторые отечественные авторы полагают, что трансформация системы жизненных ценностей выступает не причиной, а «экзистенциальным следствием» эмоционального выгорания учителей. Например, на таком предположении построено исследование Г.С. Коротковой, в которой автор изучает соотношение терминальных и инструментальных ценностей, а также особенностей их проявления среди разных групп учителей – у эмоционально выгоревших и эмоционально сохранных. Данное исследование показало, что эмоционально выгоревшим педагогам больше присущи рационализм и неконформистские ценности – такие средства, как «непримиримость к недостаткам», «умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения», «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)». Эмоционально сохранные учителя на первые позиции поставили альтруистические ценности, а также ценности общения и дела (честность, чуткость, самоконтроль). Кроме того, полученные данные говорят о наличии тенденций к смещению ценностных ориентаций у эмоционально выгоревших учителей в сторону прагматичности, дегуманизации, отчужденности, абстрактности и некоторой «размытости», а также отказа от таких жизненных ценностей, как «познание», «активная жизнь», «продуктивная жизнь», «исполнительность», «ответственность», «трудолюбие» и высокой значимости ценностей «здоровье», «свобода», «материально обеспеченная жизнь» [20. С. 147].

По результатам исследования Короткова делает вывод о том, что педагоги, переживающие эмоциональное выгорание, более склонны к обезличенному отношению к профессиональной деятельности, обесцениванию смысла жизни и развитию экзистенциального вакуума [Там же. С. 148]. Между тем А. Лэнгле, В. Farber, В.Э. Чудновский, Е.А. Максимова и другие авторы рассматривают выгорание, апатичное отношение к работе и снижение мотивации как последствия трансформации жизненных ценностей и утраты смысла.

Таким образом, профессия педагога требует от индивидов не просто иметь повышенную стрессоустойчивость, но обладать целостной установкой

на жизнь, осознанной и осмысленной позицией, пониманием уникальных смыслов педагогической деятельности. В противном случае следование потребительским требованиям своего времени и отчуждение от экзистенциальных установок и высоких смыслов профессии приводят к распространению среди учителей социальной апатии.

Дальнейшее гармоничное существование человека невозможно без преодоления отчужденной, инструментальной установки на жизнь, что возможно только через изменение и переориентацию общественного сознания от потребительских идеалов к гуманистическим ценностям. Особенно важным данный переход видится для учителей, ценностно-смысловые ориентации которых в значительной степени могут повлиять на развитие и становление личности современных школьников, а значит, и на дальнейшее развитие общества в целом. Данные выводы демонстрируют важность формирования профессиональной позиции, поскольку все ее аспекты крайне необходимы учителю в XXI в. Этому будет посвящен следующий раздел, в котором мы постараемся дать оценку ситуации в школе, специфике работы и предоставить некоторые рекомендации по формированию устойчивой позиции педагога.

Профессиональная позиция учителя

Под профессиональной позицией мы понимаем систему отношений, место специалиста и осознаваемую им собственную роль в профессиональной деятельности. Она включает установки личности, систему его ориентаций в профессиональной сфере, внутренние ожидания и оценку своих возможностей как профессионала, понимание своего предназначения. Статус учебного заведения, характеристики личности и система ценностей индивида, его профессиональные интересы и приоритеты – все это основа профессиональной позиции.

Прежде чем говорить об эффективной и «проактивной» профессиональной позиции, позволяющей учителям адаптироваться к современным условиям социальной и школьной среды, представляется важным дать оценку специфики работы в школе и современным условиям, ее определяющим. Наши рассуждения основаны на интерпретациях самих учителей, их мнениях и идеях, продемонстрированных педагогами-участниками исследования, проведенного в 2018–2019 гг. [21]. С целью выявления особенностей профессионального самовосприятия учителей были проведены фокус-групповое интервью и 32 глубинных нарративных интервью с учителями школ и лицеев Томской, Новосибирской и Кемеровской областей, Красноярского края.

В процессе исследования педагоги рассуждали о разнообразных аспектах своей профессии, но в данной статье мы остановимся только на наиболее значимых применительно к позиции учителя в отношении своей деятельности. Прежде всего учителя обращали внимание на то, что учительство позволяет ощущать полноту жизни и вдохновение через общение с детьми, отмечали творческий компонент профессии, который задает необходимость постоянного развития и личностного роста. Учитель приобретает большое количество компетенций, среди которых: решение конфликтов, стрессоустойчивость, навыки взаимодействия с людьми разных возрастных категорий и статусов и т.д.

При этом профессия позволяет чувствовать свою социальную значимость, ощущать себя нужным, благотворно влиять на детей, развивать их и менять в лучшую сторону и тем самым определять будущее общества и страны: *«Мы, учителя, в какой-то степени, мы – реформаторы. Мы делаем так, что люди пересматривают свое отношение к чему-то в жизни. Мы меняем судьбы. Мы можем, допустим, изменить судьбу человека так, что он станет успешным. ...Похвалив и увидев одаренного ребенка и его талант, помочь ему реализовать этот талант, чтобы он сам мог это тоже увидеть»* (из нарративного интервью).

Также учителя отмечали необходимость заниматься деятельностью ради формальных показателей, которые далеки от реального образовательного процесса, зависимость деятельности учителей от надбавок: *«...администрации все равно, как я веду урок, важно, чтобы я съездила на конференцию или отвезла детей на какое-то мероприятие, даже если в этом нет смысла и пользы для детей»* (из нарративного интервью). Сюда же можно отнести загруженность «бумажной» работой, бесцельно заполняемой документацией, не имеющей прямого отношения к педагогической деятельности, которая *«отвлекает»* от самого главного в профессии, *«заглушает»*, *«вырывает из профессии»*, *«убивает учительскую работу»*, *«занимает большую часть времени»* (из нарративных интервью).

При этом эмоционально тяжелый компонент вносит высокий уровень ответственности, являющийся аккомпанементом всей профессиональной деятельности. Учитель отвечает за результаты работ школьников, ЕГЭ, он думает о безопасности и здоровье детей в образовательном процессе. Также существует проблема перегруженности учителей: *«Невозможно прожить на одну ставку, а все, что больше, это уже не настоящая творческая работа учителя. ...очень сложно выделять время на семью, личные дела или профессиональное развитие»*; *«...это труд. 24 часа в сутки, 7 дней в неделю, независимо от выходных дней»*; *«На уровне звонков, сайтов, сетей, ватсапов... на любом уровне. Иногда ложишься спать и, все равно, ты в процессе, обдумываешь о завтрашнем, о будущем, о планировании, как вести»* (из нарративных интервью).

Таким образом, творческая и интересная профессиональная жизнь учителя пронизана множеством стресс-аспектов, описанных выше. Она требует от педагога психологической устойчивости, но и одновременно невероятной гибкости, умения распределять свое внимание и быть многозадачным, правильно использовать время и ресурсы, постоянно заниматься расстановкой приоритетов. Однако эти компетенции являются вершиной айсберга, который в целом следует назвать порождением смыслов профессиональной деятельности. Несмотря на трудности профессиональной жизни, эмоциональное выгорание выходит на передний план у тех людей, кто перестал видеть для себя в профессии учителя смысл и ценность, и именно в этих случаях условия работы воспринимаются как тяжелые. Учитель с позитивным отношением к профессии в первую очередь рассказывает о значимости того, что он делает, воспринимая трудности как вызовы для себя, позволяющие более наполненно проживать свою жизнь.

Особенности профессии связывают часто со спецификой работы в школе, и здесь уместно указать некоторые проблемы, с которыми учителя стал-

квиваются на практике и, что более важно, делают на них акцент в своем сознании. Помимо указанной выше проблемы работы ради формальных показателей, учителя говорили об отсутствии или размытости общей цели образования, особенно среди тех, кто принимает управленческие решения. В связи с этим теряют смысл любые изменения и новые стандарты, которые «мешают учить детей». В обществе падает престиж профессии учителя и развивается «культ прав ребенка», соответственно, педагог воспринимается как представитель сферы услуг, теряя свои позиции. Его труд обесценивается, при росте ожиданий со стороны общества и, в первую очередь, родителей.

Учителя испытывают состояние апатии, когда ощущают собственное бессилие, например, не могут в полной мере повлиять на детей, нарушающих дисциплину, находятся в состоянии стресса от ожиданий со стороны всех участников образовательного процесса, перегружены уроками, большим количеством ВПР и иными итоговыми работами детей, которые также находятся в состоянии страха, который, по их мнению, мешает творческому процессу образования.

В целом от определения учителем ситуации в школе, его отношения к ней зависит выбор стратегии адаптации к тем или иным условиям, общественным оценкам и стереотипам, динамике социокультурной среды. Условно стратегии и практики можно разделить на положительные и негативные, хотя в результате исследования были выделены универсальные способы адаптации. К ним стоит отнести ориентацию на развитие, нацеленность на коллектив, концентрацию на положительных сторонах профессии, «рефлексивную стратегию» как непрерывный и вынужденный самоанализ (ее выделили сами учителя), гуманистическую стратегию (принимая трудности ради хорошего дела), адаптацию через наставника, клиентоориентированный подход (означает в дискурсе учителей, что в школе нужно делать только то, на что есть реальный запрос, без идеализации целей образования и перфекционизма).

По результатам исследования были выделены следующие стратегии адаптации учителей к особенностям и условиям работы в школе, которые имеют двойственную природу, т.е. позитивно или негативно влияют на удовлетворенность учителем своей профессией, на формирование конструктивной позиции в отношении педагогической деятельности:

1. Позитивное или негативное абстрагирование – либо я не обращаю на проблемы внимания, я равнодушен к ним, не принимаю близко к сердцу, либо стараюсь не реагировать, не замечать проблемы, при этом отношусь к ним негативно, хочу из сознания убрать эту часть реальности.

2. Позитивная / негативная принимающая стратегия, которая, с одной стороны, являет собой конформистскую практику, когда учитель принимает ситуацию в школе, понимая, что в современном мире все находится в подобных тяжелых условиях. В негативном контексте это относительное принятие, когда происходит ритуализация и рутинизация образовательных практик.

3. Учителя имеют либо интенцию, направленную в будущее, либо мыслят ретроспективно. В первом случае это позволяет им понимать неизбежность и важность изменений в системе образования и обществе, а во вто-

ром заражает пессимизмом в отношении любых новаций и актуализирует постоянное романтизированное сравнение с прошлым.

4. **Рациональная конструктивная стратегия**, предполагающая понимание и принятие проблем, с нацеленностью на прикладывание личных усилий к конструктивному решению текущих вопросов здесь и сейчас, **или нигилистическая установка**, предполагающая нежелание адаптации к новым условиям, некоторое дистанцирование: *«Я не вписываюсь в стандарты современной педагогической деятельности и модель поведения современного учителя. Я не хочу туда вписываться»* (из фокус-группового интервью).

5. Учителя демонстрируют **инструментальную стратегию**, воспринимают процесс обучения как, например, способ развития собственных навыков, временное место, после которого можно заниматься репетиторством или пойти в административную часть (нельзя ее считать полностью позитивной, поскольку происходит подмена целей образования, но это лучшая стратегия в сравнении с противоположной установкой). К негативной стоит отнести **стратегию «выживания»** (*«мне уже некуда идти»*), школа как западня, установка на поведение, в котором доминируют обязанности, со слабым осознанием собственных прав). Учитель с подобной установкой не готов принимать проблемы и решать их.

Таким образом, профессиональная позиция, по сути, представляет собой сознательное принятие учителем условий работы, рефлексии относительно своего места в профессии и в рабочей среде, осознание своих ценностей и установок, целей и смыслов деятельности, выбор стратегии. В следующем разделе мы постараемся показать способы нивелирования апатичных состояний и формирования «успешной» позиции для работы в школе.

Способы восстановления гармоничной и продуктивной профессиональной позиции

Применительно к педагогическому сообществу периодически возникающее состояние социальной апатии может нивелироваться различными способами. Осознавая важность решения имеющихся проблем в отечественной системе образования, мы не предлагаем учителям «перетерпеть» и приспособиться к современным условиям, какими бы сложными они ни были. Тем не менее часто учителя сами говорят, что даже одномоментное улучшение условий труда не решит всех проблем педагогов, так же как этого не происходит в странах, в которых учитель обладает более высоким статусом, чем в России. Иными словами, работать нужно и над контекстом образовательного процесса, и над позицией учителей, играющих такую важную и особенную роль в обществе, имеющих специфическую профессиональную деятельность. В интервью респонденты поделились своими методами восстановления рабочего настроя и активной профессиональной позиции.

Исследование показало важность рефлексии как эффективного механизма психологической работы учителя, который позволяет ему осознавать свое место в профессии и благодаря этому предупреждать и корректировать признаки выгорания и апатии. Рефлексия, или осмысление, – это задача по поиску смысла в деятельности, которая невозможна без активной позиции педагога. Именно с помощью рефлексии учителя могут ответить на вопросы «зачем я здесь?»; «для чего я этим занимаюсь?»; «что мне это дает?»; «хочу ли я по-

свящать этому делу свою жизнь?». Это позволит педагогам увидеть свое профессиональное «Я» и определить траекторию дальнейшего саморазвития.

В концепции онтогенетического развития субъективной реальности В.И. Слободчиков определяет рефлекссию как специфически человеческую способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования [22]. О.Б. Даутова и С.В. Христофоров [23] говорят о самообразовании учителя как условия его профессионального и личностного развития. Рефлексия педагога в профессиональной деятельности является процессом «последовательных действий от затруднения (сомнения) к его обсуждению с самим собой и к поиску выхода из него. Рефлексия – комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности».

Мы рассматриваем рефлекссию как необходимую практику учителя, которая позволяет сделать профессиональную деятельность более продуктивной, а также минимизировать негативные последствия напряженной профессиональной жизни, такие как эмоциональное выгорание. Рефлексия задействована в процессах порождения смыслов, поэтому развитие рефлексивной позиции следует считать самым важным аспектом гармонизации профессиональной жизни учителей. Она позволяет выстраивать иерархию профессиональных и жизненных приоритетов, задавать самому себе необходимые вопросы и осуществлять поиск ответов, тем самым обновляя образ мира, вписывая в него новые смыслы и ценности.

Также с помощью рефлексии учитель «выходит» из поглощенности своей профессией, она позволяет посмотреть на педагогическую деятельность с точки зрения другого человека, найти соответствующее отношение к ней. Таким образом, педагогическая рефлексия важна в двух аспектах – рефлексии деятельности и ценностно-смысловом самоопределении. Иначе говоря, посредством рефлексии выстраивается профессиональное сознание, а также она является универсальным инструментом психологической самопомощи.

Результаты эмпирического исследования методом нарративного интервью подтвердили важность рефлексии и работы со смыслами в деятельности учителей [24]. Прежде всего, по мнению респондентов, педагогу важно **осознанно подходить к планированию своей работы** (выстраиванию границ рабочего времени), отдыха и иных сфер жизни. Учитель также должен заботиться о себе и **рефлексировать собственное психоэмоциональное состояние**: позволять себе периодически заниматься той деятельностью, которая приносит удовольствие и способствует расслаблению, не заикливаться на незначительных проблемах, не беспокоиться о трудностях или возможных изменениях, которые еще не произошли, «отключаться от работы», настраиваться на работу (особенно после перерывов) и поддерживать общий позитивный фон (семья, хобби и пр.).

Немаловажной, по мнению педагогов, является **осознанная установка на саморазвитие** и совершенствование собственной педагогической практики. Многие учителя в нашем исследовании делились тем, что сохранять правильный настрой в деятельности им помогают постоянное неформальное обучение и позиция «быть учеником». В данном случае речь идет не только и

не столько о курсах повышения квалификации, сколько о профессиональном подходе, основанном на признании своей практики живым процессом, в котором все участники, а не только ученики, совершенствуются и подвержены постоянным изменениям. «Быть учеником» – значит уметь учиться, уметь слышать и прислушиваться, воспринимать и принимать свои ошибки как важный опыт, а не как жизненную неудачу.

Респонденты указывали на **отношения с коллегами** как на важный фактор комфортности их самоощущения в школе, поскольку нередко именно педагогический коллектив выступает причиной того, что учителя уходят или остаются в профессии. Для этого необходимо создание и укрепление позитивной атмосферы в школе, более тесное сотрудничество со старшими коллегами, наставниками, психологами, формирование команды и создание благоприятной, «рабочей» среды. Зарубежные исследования доказали, что наиболее продуктивными вариантами отношений между учителями являются кооперация и мотив сотрудничества, которые реализуются через широкое обсуждение успехов коллег, взаимную поддержку, обмен мнениями и инструментальными средствами решения учебных задач, совместное участие в организации конкурсов, семинаров и других мероприятиях школы [25. С. 178]. В таких условиях формируется здоровая коммуникативная среда, основанная на сильной мотивации. Например, важная – и до сих пор добровольная – часть работы финских учителей посвящена улучшению практики преподавания, прогрессу всей школы и работе с сообществом. Согласно мнению П. Сальберг, системе образования Финляндии удастся добиться стабильно высоких образовательных результатов в том числе благодаря тому, что финские педагоги берут на себя значительную ответственность за учебный план и оценивание, а также экспериментирование и улучшение методов преподавания [26. С. 13]. Финские власти при этом осознают ценность своих учителей и доверяют им профессиональные решения в школе.

Наиболее важной, по мнению учителей, является **практика работы со смыслами профессиональной деятельности**. Рефлексия в жизни педагога – это навык, которому можно и нужно учиться. Профессия учителя сложна из-за постоянного столкновения с миром «другого» – представителями другого поколения, другого уровня и образа жизни, другого культурного и образовательного уровня. Чтобы не потеряться в этом многообразии и чтобы не рассеивалось внимание, не уйти от главного в профессии, педагогу нужно постоянно осмысливать свое место в школе, классе и образовательном процессе.

Работа со смыслами поможет артикулировать цели, понять и прояснить свои ценности. Например, знакомство с историей жизни и опытом других учителей вдохновляет на саморефлексию и понимание того, в чем заключается «путь учителя». Многим педагогам необходимо осознавать «благородность» и важность выбранной профессии, а также ее специфику: столкновение с «миром других», эмоциональный труд, ответственность и пр. Только так можно конструктивно относиться к сложностям и неизбежным неудачам. *«Ситуацию в образовании делаем мы! И мы же являемся этой ситуацией. Ежесекундно. Если мы с себя не начнем что-то менять, если себе не будем отдавать отчет, что мы делаем, а не часы отработываем, она никогда не поменяется...»* (из нарративного интервью).

Учителя говорили об особенностях современного общества и неизбежности его трансформации. В данных условиях наиболее конструктивным вариантом адаптации будет попытка понять специфику нового поколения и происходящих изменений, увидеть их положительные и отрицательные последствия для системы образования, при этом концентрируясь на преимуществах нашего времени, на его сильных сторонах, поскольку негативизация происходящего, скорее, уводит учителей от глубинных целей преподавания.

Преодоление негативных социальных стереотипов – еще один необходимый элемент конструирования профессиональной идентичности. Учителям важно понимать, как на их практику и отношение к работе влияют распространенные в обществе упрощенные представления о педагогах. «Учитель – не обычный человек», «Учитель – обслуживающий персонал», «Учитель жертвует своей жизнью ради других» – что возможно противопоставить данным стереотипам? Респонденты, демонстрировавшие в интервью гармоничную и продуктивную профессиональную позицию, показали другой образ учителя: «Учитель как профессионал своего дела», «Учитель – обычный человек, имеющий право на личную жизнь», «Учитель может получать от работы настоящее удовольствие», «Учитель – ученик, готов развиваться и улучшать свою практику».

Заключение

Социальная апатия, объединяющая симптомы безразличия, скуки, истощения и равнодушия, связана с широким социальным контекстом: проблемой распространения в обществе смыслового отчуждения, потребительского отношения к работе и индивидуализированных ценностей. Наличие у учителей подобных установок, идущих вразрез с декларируемыми целями и задачами системы образования, лишает педагогическую деятельность высоких смыслов, ради которых они могли бы прилагать усилия для улучшения своей уникальной практики. В этом плане устойчивая и проактивная профессиональная позиция выступает гарантом того, что педагог сможет качественно выполнять обязанности, понимая свое предназначение, конструировать смыслы собственной деятельности даже в сложных институциональных условиях. Это позволяет учителю предупреждать появление синдрома выгорания и избегать состояний отчужденности и апатии.

Обращение к жизненному миру учителя имело большое значение для понимания процессов адаптации и приспособления педагогов к современной реальности. В российской системе образования можно многое изменить в лучшую сторону – уменьшить объем нагрузки на учителей, улучшить условия труда, автоматизировать некоторые виды отчетов или готовить их по требованию или реальной необходимости, расширить права педагогов в сфере взаимодействия с детьми и родителями и пр. Не уменьшая значимости всего этого и важности работы в данных направлениях, хотелось бы отметить, что это, вероятнее всего, радикально не изменит самочувствие учителей, что демонстрируют зарубежные и российские исследования. Проведение нарративных интервью с педагогами показало, что комфортно ощущают себя те учителя, которые согласовали собственные цели, ценности и «правила игры» в школе. Без подобной оценки своего места в педагогической профессии человек не сможет увидеть ее глубину и позитивные стороны. В непростых

условиях необходимости принятия другого, чужого способа существования (или даже экзистенции) и эмоциональной включенности труда он будет вынужден концентрироваться исключительно на проблемах системы образования, даже если они решаемы и не несут необратимых последствий. В интервью на этом акцентировали внимание учителя, демонстрирующие позитивные стратегии адаптации. Улучшение условий труда в школе необходимо, но, вероятнее всего, при этом сохранится доля педагогов, которые будут отвергать позитивные новации, иметь патерналистские установки и другие признаки социальной апатии, поскольку их причина – не в институциональных особенностях, а в смысловом отчуждении, невозможности извлекать смысл из своей деятельности.

Одним из ключевых результатов нашего исследования стала классификация стратегий адаптации педагогов к условиям современной системы образования. На основании представленной концепции были выделены негативные («апатичные») и позитивные способы приспособления учителей, которые позволили определить основные направления в работе со смыслами педагогов. Позитивное абстрагирование, ориентация на развитие, перспективное видение ситуации, принимающая стратегия, инновационная стратегия, адаптация через наставника или через знакомство с историями других учителей – все эти стратегии по своей сути являются противоположностью социальной апатии, потому что вбирают в себя мотивы движения, кооперации, принятия и достижения.

Самой важной практикой любого учителя должны стать рефлексия и работа со смыслами «зачем я это делаю?», постановка целей, понимание своих ценностей. Это своего рода терапия, психологическая помощь себе, способ отслеживания и наблюдения за своим состоянием. Данная работа должна включать различные аспекты: сознательное планирование своей работы и отдыха, рефлексии психоэмоционального состояния, осознанную установку на важность саморазвития и выстраивания кооперации с коллегами. Стоит отметить, что этой практикой важно заниматься еще на этапе подготовки будущих учителей к профессии, поскольку конструирование личной профессиональной позиции поможет раскрыть ее значимость и связь со смыслом жизни молодых педагогов, сформировать среди них сильное «чувство миссии».

Проведенное исследование предоставляет возможности для дальнейшего, более детального изучения проблемы социальной апатии учителей в целом, исследований частных случаев проявления данного состояния в конкретных педагогических коллективах, определения и оценки реальных эффектов от применения различных методов воздействия на ценностно-смысловую сферу учителей, а также для использования концепции социальной апатии применительно к изучению распространения проблем социального самочувствия в других профессиональных областях и социальных институтах.

Литература

1. Головин С.Ю. Апатия // Словарь практического психолога. Минск, 1998. URL: <http://med-tutorial.ru/dict-psiholog/term/150> (дата обращения: 20.01.2020).
2. Носов Д.М., Рау Н.А. Отчуждение // Современная западная философия. Энциклопедический словарь / под ред. О. Хеффе, В.С. Малахова, В.П. Филатова. М.: Культурная революция, 2009. URL: <http://www.cyclopedia.ru/97/206/2680637.html> (дата обращения: 21.03.2015).
3. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслотрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 68–77.

4. Becker E. The Denial of Death. New York : Free Press, 1973. URL: <https://ia801401.us.archive.org/25/items/DenialOfDeath/DenialOfDeath.pdf> (дата обращения: 30.04.2017).
5. Sakharov M., Farber B.A. A critical study of burnout in teachers // Stress and Burnout in Human Service Professions. New York : Pergamon Press, 1983. P. 65–81.
6. Pines A.M. Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective // Teachers and Teaching, 2002. Vol. 8, № 2. P. 121–140.
7. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / пер. с нем. О.М. Ларченко // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.
8. Tomic W., Evers W., Brouwers A. Existential fulfillment and teacher burnout // European Psychotherapy. 2004. Vol. 5, № 1. P. 65–73.
9. Вайзер Г.Л. Учитель о смысле жизни и акме человека в современном обществе // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска : материалы VIII–X симп. ПИ РАО / под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. Ч. 1. М. : Смысл, 2004. С. 215–225.
10. Чернов А.Ю. Смысложизненные ценности и разрешение нестандартных ситуаций в системе «учитель – ученик» // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска : материалы VIII–X симп. ПИ РАО / под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. Ч. 1. М. : Смысл, 2004. С. 231–235.
11. Волкова Н.В. Ситуационный подход в психологии : теория и практика изучения смысловых ориентации педагогов // Смысл жизни и акме : 10 лет поиска : материалы VIII–X симп. ПИ РАО / под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В. Э. Чудновского. Ч. 1. М. : Смысл, 2004. С. 206–214.
12. Мартынова Е.В. Роль смысловых ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов // Мир психологии. 2001. № 2. С. 109–114.
13. Киселева Е.В. Проблема ценностно-смыслового отношения учителя к педагогической профессии // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска : материалы VIII–X симпозиумов ПИ РАО / под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. Ч. 1. М. : Смысл, 2004. С. 225–231.
14. Чудновский В.Э. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога. М.: Обнинск, 2008. 532 с.
15. Баженов Д.А. Инструментальная рациональность и попытки ее преодоления Франкфуртской школой // Вестник ВГУ : Философия. 2016. № 4. С. 96–102.
16. Хоркхаймер М. Затмение разума. К критике инструментального разума. М. : Канон+РООИ «Реабилитация», 2011. 224 с.
17. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии. 2001. № 2. С. 114–118.
18. Юханнисон К. История меланхолии. О страхе, скуке и печали в прежние времена и теперь / пер. со швед. И. Матышиной. М. : Новое лит. обозрение, 2011. 320 с. URL: http://royallib.com/book/avtor_neizvesten/yuhannison_k_istoriya_melanholii_kultura_povsednevno_sti_2011.html (дата обращения: 10.03.2016).
19. Farber B.A. Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture // Journ. of Clinical Psychology. 2000. Vol. 56. P. 589–594.
20. Корытова Г.С. Трансформация ценностных ориентаций у эмоционально выгоревших педагогов // Ценностные основания психологии и психология ценностей : сб. материалов IV Сиб. психол. форума. Томск, 16–18 июня 2011 г. Томск : Том. универ. изд-во, 2011. С. 145–148.
21. Быков Р.А., Быкова Е.Ю., Власова Ю.А. Социальная апатия учителей как форма адаптации к современным социокультурным условиям. Томск : Красное знамя, 2020. 242 с.
22. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
23. Даутова О.Б., Христофоров С.В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития // Инновации и образование. 2003. № 29. С. 309–317.
24. Быкова Е.Ю., Власова Ю.А., Быков Р.А. Пособие по рефлексии для учителей. Рекомендации «от учителей – учителю» по восстановлению гармоничной и продуктивной профессиональной позиции. Томск : Красное знамя, 2020. 30 с.
25. Шенцева Н.Н. Основные факторы мотивации достижения в педагогической деятельности учителей школы // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. 2011. № 1. С. 175–180.
26. Sahlberg P. Developing effective teachers and school leaders: The case of Finland // Teacher and Leader Effectiveness in High – Performing Education Systems. 2011. P. 13–23.

Roman A. Bykov, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: nimai.bykov@gmail.com

Elena Yu. Bykova, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: bykova1117@gmail.com

Yulia A. Vlasova, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: yu-chan@mail.ru

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science. 2020. 54. pp. 133–152.

DOI: 10.17223/1998863X/54/14

CONSTRUCTING A PROFESSIONAL POSITION AS A PREVENTION OF TEACHERS' SOCIAL APATHY

Keywords: reflection; construction of meanings; professional position of teacher; social apathy.

The article analyzes the constructing of a professional position of a teacher, which, according to the authors, is a necessary condition for adaptation and further successful functioning at school. The proposed approach to solve the common problems of teachers is based on the concept of social apathy and on the results of focus group and narrative interviews of teachers conducted in 2018–2019 in Tomsk and in other regions of Western Siberia. The article shows the reasons of social apathy in the modern educational system. They are directly related to the problem of semantic alienation, consumption attitudes to work and the transformation of values. The states of alienation, burnout, and apathy among teachers deprive teaching activities of high meanings for which they could make efforts to improve their unique practices. A stable and proactive professional position, according to the authors, is the main means to prevent these conditions and a guarantee that the teacher will be able to qualitatively perform the duties and design the meanings of their own activities, even in difficult institutional conditions. The usage of the teacher's life world was of great importance for understanding the processes of teachers' adaptation to the modern reality. Narrative interviews clearly demonstrated that teachers who agreed on their own goals, values, and "rules of the game" at school feel the most comfortable. The authors suggest a classification of strategies for adapting teachers to the modern educational system based on the results of the study. It includes negative ("apathetic") and positive ways of teachers' adaptation which allowed determining reflection and working with meanings as the most important practices for teachers in the field of conscious planning of their work and rest, reflection on their emotional state, construction of the importance of self-development and cooperation with coworkers. Positive abstraction, development orientation, perspective vision of the situation, accepting strategy, innovative strategy, adaptation through a mentor or through insight into the stories of other teachers—all these strategies are inherently the opposite of social apathy because they incorporate the motives of movement, cooperation, acceptance and achievement.

References

1. Golovin, S.Yu. (1998) *Apathiya* [Apathy]. [Online] Available from: <https://med-tutorial.ru/dict-psiolog/term/150> (Accessed: 20th January 2020).
2. Nosov, D.M. & Rau, N.A. (2009) *Otchuzhdenie* [Alienation]. In: Kheffe, O., Malakhov, V.S. & Filatov, V.P. (eds) *Sovremennaya zapadnaya filosofiya. Entsiklopedicheskiy slovar'* [The Modern Western Philosophy. The Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Kul'turnaya Revolyutsiya. [Online] Available from: <http://www.cyclopedia.ru/97/206/2680637.html> (Accessed: 20th January 2020).
3. Osin, E.N. & Leontyev, D.A. (2007) *Smysloutrata i otchuzhdenie* [The loss of meaning and alienation]. *Kul'turno – istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*. 4. pp. 68–77.
4. Becker, E. (1973) *The Denial of Death*. New York: Free Press. [Online] Available from: <https://ia801401.us.archive.org/25/items/DenialOfDeath/DenialOfDeath.pdf> (Accessed: 20th January 2020).
5. Sakharov, M. & Farber, B.A. (1983) A critical study of burnout in teachers. In: Farber, B.A. (ed.) *Stress and Burnout in Human Service Professions*. New York: Pergamon Press. pp. 65–81.
6. Pines, A.M. (2002) Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching*. 8(2). pp. 121–140. DOI: 10.1080/13540600220127331
7. Langle, A. (2008) *Emotsional'noe vygoranie s pozitsii ekzistentsial'nogo analiza* [Emotional burnout in terms of existential analysis]. Translated from German by O.M. Larchenko. *Voprosy psikhologii*. 2. pp. 3–16.

8. Tomic, W., Evers, W. & Brouwers, A. (2004) Existential fulfillment and teacher burnout. *European Psychotherapy*. 5(1). pp. 65–73.
9. Vayzer, G.L. (2004) Uchitel' o smysle zhizni i akme cheloveka v sovremennom obshchestve [A teacher on the meaning of life and human acme in the modern society]. In: Bodalev, A.A., Vayzer, G.A., Karpova, N.A. & Chudnovsky, V.E. (eds) *Smysl zhizni i akme: 10 let poiska* [The Meaning of Life and Acme: 10 Years of Search]. Moscow: Smysl. pp. 215–225.
10. Chernov, A.Yu. (2004) Smyslozhiznennye tsennosti i razreshenie nestandartnykh situatsiy v sisteme “uchitel’ – uchenik” [Life values and resolution of non-standard situations in the system “teacher – student”]. In: Bodalev, A.A., Vayzer, G.A., Karpova, N.A. & Chudnovsky, V.E. (eds) *Smysl zhizni i akme: 10 let poiska* [The Meaning of Life and Acme: 10 Years of Search]. Moscow: Smysl. pp. 231–235.
11. Volkova, N.V. (2004) Situatsionnyy podkhod v psikhologii : teoriya i praktika izucheniya smys-lozhiznennykh orientatsii pedagogov [Situational approach in psychology: theory and practice of studying the meaning of life orientations of teachers]. In: Bodalev, A.A., Vayzer, G.A., Karpova, N.A. & Chudnovsky, V.E. (eds) *Smysl zhizni i akme: 10 let poiska* [The Meaning of Life and Acme: 10 Years of Search]. Moscow: Smysl. pp. 206–214.
12. Martynova, E.V. (2001) Rol' smyslozhiznennykh orientatsiy v sisteme professional'noy podgotovki studentov pedvuzov [The role of meaning-life orientations in the system of professional training of students of pedagogical universities]. *Mir psikhologii – The World of Psychology*. 2. pp. 109–114.
13. Kiseleva, E.V. (2004) Problema tsennostno – smyslovogo otnosheniya uchitelya k pedagogicheskoy professii [The problem of the value-semantic relations of teachers to the profession]. In: Bodalev, A.A., Vayzer, G.A., Karpova, N.A. & Chudnovsky, V.E. (eds) *Smysl zhizni i akme: 10 let poiska* [The Meaning of Life and Acme: 10 Years of Search]. Moscow: Smysl. pp. 225–231.
14. Chudnovsky, V.E. (2008) *Smysl zhizni, akme i professional'noe stanovlenie pedagoga* [The Meaning of Life, Acme and Professional Formation of a Teacher]. Moscow: Obninsk.
15. Bazhenov, D.A. (2016) Instrumental rationality and its attempts to overcome by the Frankfurt School. *Vestnik VGU: Filosofiya – Proceedings of Voronezh State University. Series: Philosophy*. 4. pp. 96–102. (In Russian).
16. Horkheimer, M. (2011) *Zatmenie razuma. K kritike instrumental'nogo razuma* [Eclipse of Reason. The Critique of Instrumental Reason]. Translated from English by A.A. Yudina. Moscow: Kanon+.
17. Maksimova, T.V. (2001) Smysl zhizni i individual'nyy stil' pedagogicheskoy deyatel'nosti [The meaning of life and individual style of pedagogical activity]. *Mir psikhologii – The World of Psychology*. 2. pp. 114–118.
18. Johannisson, K. (2011) *Istoriya melankholii. O strakhe, skuke i pechali v prezhnie vremena i teper'* [The History of Melancholy. About Fear, Boredom and Sadness in Former Times and Now]. Translated from Swedish by I. Matytsina. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
19. Farber, B.A. (2000) Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of Clinical Psychology*. 56. pp. 589–594. DOI: 10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<589::AID-JCLP1>3.0.CO;2-S
20. Korytova, G.S. (2011) Transformatsiya tsennostnykh orientatsiy u emotsional'no vygorevshikh pedagogov [Transformation of value orientations in emotionally burned out teachers]. In: Znakov, V.V. & Zalevsky, G.V. (eds) *Tsennostnye osnovaniya psikhologii i psikhologiya tsennostey* [Value foundations of psychology and psychology of values]. Tomsk: Tomsk State University. pp. 145–148.
21. Bykov, R.A., Bykova, E.Yu. & Vlasova, Yu.A. (2020) *Sotsial'naya apatiya uchiteley kak forma adaptatsii k sovremennym sotsiokul'turnym usloviyam* [Social apathy in teachers as a form of adaptation to the modern socio-cultural conditions]. Tomsk: Krasnoe znamya.
22. Slobodchikov, V.I. & Isaev, E.I. (1995) *Psikhologiya cheloveka: vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti* [Human Psychology: Introduction to the Psychology of Subjectivity]. Moscow: Shkola-Press.
23. Dautova, O.B. & Khristoforov, S.V. (2003) Samoobrazovanie uchitelya kak uslovie ego lichnostnogo i professional'nogo razvitiya [Teacher's self-education as a condition for their personal and professional development]. *Innovatsii i obrazovanie*. 29. pp. 309–317.
24. Bykova, E.Yu., Vlasova, Yu.A. & Bykov, R.A. (2020) *Posobie po refleksii dlya uchiteley. Rekomendatsii “ot uchiteley – uchitelyu” po vosstanovleniyu garmonichnoy i produktivnoy professional'noy pozitsii* [Reflection guide for teachers. Recommendations “from teachers to teachers” on restoring a harmonious and productive professional position]. Tomsk: Krasnoe znamya.

25. Shentseva, N.N. (2011) Osnovnye faktory motivatsii dostizheniya v pedagogicheskoy deyatel'nosti uchiteley shkoly [The main factors of achievement motivation in the pedagogical activity of school teachers]. *Vestnik Moskovskoy gosudarstvennoy akademii delovogo administrirovaniya*. 1. pp. 175–180

26. Sahlberg, P. (2011) Developing effective teachers and school leaders: The case of Finland. In: Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (eds) *Teacher and Leader Effectiveness in High – Performing Education Systems*. Washington, DC; Stanford, CA: Alliance for Excellent Education; Stanford Center for Opportunity Policy in Education. pp. 13–23.