

УДК 371.134.012 + 159.9.072

**ЭЛЕМЕНТЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ
КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» НА КУРСАХ ПЕРЕПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЕЙ**

А.А. Богатырёв, А.В. Тихомирова

Тверской государственной университет

В ходе проведения профессионального тренинга профессионально важные качества преподавателя оцениваются путем косвенного тестирования на основе разработки психограммы учителя инновационного курса «Основы религиозных культур и светской этики». Описан формат фасилитативных интервенций модератора, который позволяет корректировать психологические установки говорящего, повысить уровень психологического самоконтроля и контроля учителя над речью в ситуации межличностного межкультурного взаимодействия. Рефлексивная задержка в коммуникации выполняет коррективную функцию и позволяет осуществить переход от эгоцентрической predispositions в коммуникации к алиеноцентрической.

***Ключевые слова:** косвенное тестирование, психограмма субъекта труда, профессиограмма, профессионально важные качества преподавателя, профессиональный тренинг, психологическое сопровождение инноваций в образовании, психодиагностика, культура психологическая в профессиональном дискурсе; рефлексия, рефлексивная задержка, интервенция модератора.*

Введение инновационного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) потребовало кардинальных изменений в психологических установках учителя общеобразовательной школы, в том числе в сфере профессиональной коммуникации. Возвращение образовательным учреждениям России воспитательной функции в разительно изменившемся обществе по истечении двух деkad «тактичного невмешательства» в мир нравственных ориентиров подростка и сегодня многим представляется трудноосуществимым проектом. В этой связи актуальными задачами современной психологии труда выступают *разработка способов и приемов оценки и гармонизации* взаимного соответствия психологических качеств педагога и динамически меняющихся требований трудовой деятельности, *выявление источников и разработка методик оптимизации* психического состояния, психической деятельности и психического здоровья работников в условиях возрастающей нагрузки и новых профессиональных вызовов.

В свете решаемой актуальной задачи гармонизации формы и содержания педагогической миссии учебного курса существенная роль в подготовке кадров учителей ОРКСЭ принадлежит разработке программ диагностики и коррекции *языковой (шире – коммуникативной) личности* педагога в ходе проведения коррекционных тренингов на основе тестирования

и обучения соответствующим решению педагогических задач форматам рефлексии. Настоящая статья посвящена описанию *критериальных и методических элементов* психологической диагностики на основе моделирования элементов трудовой деятельности и коммуникации в контексте разработки и реализации программы коррекции психологических установок преподавателя (общеобразовательной школы России). Уровень *психологической компетентности* как компонента профессиональной культуры педагога анализируется в первую очередь в аспектах осуществления оценивающей рефлексии и совершения речевых поступков, рассматриваемых с точки зрения профессиографического и психографического описания речевой деятельности преподавателя основ религиозных культур и светской этики [1]. Используются теоретико-дедуктивный метод, метод герменевтического круга, методики психодиагностического тестирования, а также элементы типологического метода, методов моделирования, контрастивного анализа, статистического и интерпретационного анализа в рамках *коммуникатороцентрического подхода* к описанию педагогического дискурса и психографии профессий. Учитываются элементы когнитивных процессов [2].

В основу описания и анализа психологического портрета учителя положен комплекс идей отечественных исследователей в сфере психологии труда и профессиональной ориентации (Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.Г., Маклаков, Е.М. Иванова, О.Г. Носкова, В.Т. Асеев, Н.С. Пряжников и др. [3–12]), профессиографии (Е.А. Климов, В.И. Тютюнник, Е.М. Иванова А.Г., Маклаков [3; 4; 13; 7; 8; 9]), психологии и педагогики личности (В.Э. Франкл, К.В. Султанов, В.А. Лекторский, А.В. Тихомирова и др. [14–18]), психологии эмоций и коммуникации [19], психологии эмоций в свете исследования механизмов понимания (Т. Липпс, В. Дильтей, В.В. Бойко, Г.В. Безюлёва, В.П. Анисимов, Т.Д. Карягина etc. [19–24]), теории продуктивного мышления (М. Wertheimer, Е. de Вono и др. [25; 26]), теории тренинга (Р. Бакли, Дж. Кэйпл, А.Г. Шмелев и др. [28; 29]). В профессиографической разработке психологического портрета учителя ОРКСЭ учитываются также социально-психологические и коммуникативные феномены «кодекса доверия» [30, с. 121-128], «потери лица»¹ как особого рода профессионального риска преподавателя, описываемого в терминах культурологии и коммуникативистики [31]. Аргументативный аспект в контексте межличностной межкультурной коммуникации исследуется с точки зрения противопоставления конструктивных и деструктивных речевых ходов.

Автор статьи с 2010 г. является действующим преподавателем-тренером по курсу «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ)», разрабатывающим методики диагностики, интервенции и психологического сопровождения в системе подготовки и переподготовки кадров учителей ОРКСЭ [32]. Разумеется, реализуемый в статье *коммуникаторо-центрический* подход к профессиограмме и психограмме учителя является одним из возможных. В данном случае он основывается на

¹ Англ. "Face Threatening Act" – ликоугрожающий акт.

том, возможно, небесспорном допущении, что развитие у школьников таких качеств, как контактность, коммуникабельность, обходительность, имеет не меньшее право на вхождение в состав содержания учебного курса ОРКСЭ, чем, например, изучение знаменитых «культовых сооружений». В фокусе внимания находится *языковая личность* преподавателя, традиционно определяемая, во-первых, как «человек с точки зрения его готовности совершать речевые поступки», а во-вторых, как человек, рассматриваемый с точки зрения готовности «создавать и понимать тексты на родном или неродном языке» [33, с. 1], с той существенной поправкой, что речь в курсе ОРКСЭ идет о «языках культур» и поиске «общего языка» в полиэтнической и поликонфессиональной среде «на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия» [1]. В описание прикладных аспектов психолого-педагогического сопровождения педагогов включены некоторые элементы аудиторного взаимодействия с контингентом школьных учителей начальной и средней школы, проходивших переподготовку на организационной базе ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей» начиная с 2010 г.

Согласно У. Найссеру, интерпретация мира человеком (равно как и коммуникация) осуществляется *по схемам*. При этом в составе схем этим автором выделяются и противопоставляются два начала – *планы* (plans), соответствующие понятиям об *установках* и разного рода широких и специфичных предвосхищениях [2, с. 70, 154, 184], и *форматы* (formats), определяющие вид, к которому должна быть приведена информация, чтобы получить осмысленную и непротиворечивую интерпретацию [2, с. 74]. В настоящем случае предполагается конкретизация *формата интервенций* модератора, позволяющего высветить *интерпретационные установки* испытуемых / учащихся.

Многоцелевая направленность курса ОРКСЭ и элемент разномыслия в понимании иерархии поставленных задач и способов их решения закономерным образом сказывается на формировании различных *стилей* проведения занятий и организации учебной коммуникации в аудитории. Заметим, что нередко для достижения скорого демонстрационного эффекта воздействия на картину мира учащихся учителями ОРКСЭ используются механизмы информационной атаки, резкого погружения в экзотическую вязь символических образов и реалий инокультурных миров, эмоционального заражения и едва ли не гипнотической демонстрации в ускоренном режиме красочных (и зачастую совершенно неудобоваримых) слайдов, а также призывы к «толерантности» и «альтруизму». Иногда комплекс подобных приемов даже начинает (и, на наш взгляд, – ошибочно) ассоциироваться с неким эталонным образом профессионализма в деятельности учителя как субъекта педагогического труда. Однако такие и им подобные основанные на эксплуатации условий институциональной несвободы учащегося технологические методические средства и приемы воспитания, сковывающие возможности деструктивного реагирования в учебной среде, едва ли способны гарантировать длительный положительный эффект на основе голоса «неискренней части меня». Напомним, подобного рода педагогическая программа психологической коррекции социальных практик высмеивается в

известном фильме «Заводной апельсин» режиссёра Стэнли Кубрика (англ. 'A Clockwork Orange', 1971). Полагаем, что подлинная перестройка души не произойдет без включения в нее рефлексии, призванной связывать мир опыта индивида с образом постигаемой проблемной ситуации и новой интерпретацией оного (Г.И. Богин). В этой связи обучение правилам лучшей жизни в мультикультурном и поликонфессиональном пространстве предполагает научение учащихся определенным *видам и стилям рефлексии*.

К *основополагающим элементам* профессиональной пригодности и готовности учителя к преподаванию основ мировых религиозных культур и светской этики, на наш взгляд, могут быть отнесены: 1) *профессиональная психологическая культура преподавателя*; 2) *предметные знания*; 3) *достаточно высокий уровень риторической готовности в плане осуществления межличностного межкультурного общения*. В содержательном плане здесь имеется в виду готовность к трансляции и актуализации в учебной деятельности учащихся культуросообразных и социально приемлемых ценностей, норм, отношений, личностных стандартов нравственного самоопределения и общественного поведения. Связь означенных аспектов, выступающих *условиями профессиональной подготовки и саморазвития современного педагога*, разрабатывается в аспектах понимания и трудовой деятельности, в первую очередь коммуникативной. Ключевая роль *психологических predispositions* [cf. 34] в обеспечении эффективности инновационного учебного курса обусловлена взаимопроникновением и взаимоперевыражением *психологических и аксиологических установок* речи и всей коммуникативной деятельности преподавателя, образ которого выступает в аудитории учащихся своего рода маяком в поиске направлений и путей нравственного самосовершенствования.

В задачи переподготовки учителей входит *диагностика и формирование морально-психологической готовности преподавателя как субъекта педагогического труда* к преподаванию ОРКСЭ в аудитории учащихся посредством модификации и развития знаний, умений и установок индивида в ходе реализации программы обучения для достижения эффективного осуществления искомых видов деятельности. В свете решения традиционных задач психодиагностического тестирования в данном случае особый акцент возлагался нами на функцию оценки и контроля уровня развития профессионально значимых свойств и качеств слушателей курсов в сочетании с функцией «стимулирования к самопознанию и самосовершенствованию» (см.: [5, с. 158]) как источник профессионализации субъекта педагогического труда.

В ходе проведения тренинга с элементами тестирования группы школьных преподавателей были выявлены психологические условия, при которых ключевым источником риска выступают сбои в психологических установках и коммуникативном поведении самого преподавателя. Заметим, «*совокупность профессиональных и личностных качеств*» (А.В. Райцев, цит. по: [35, с. 24]) входит в понятие *профессиональной компетентности*. Именно выявлению конструктивных и деструктивных психологических установок, оценке рисков и определению направлений коррекции интерпретационных и оценочных predispositions учителей в ходе тренинговой подготовки

преподавателей ОРКСЭ преимущественным образом посвящена настоящая статья.

Как известно, основным источником стандартизации и коррекции профессионального мышления как источника профессионального поведения выступает его способность к рефлексии. В настоящей статье *рефлексия* рассматривается в качестве существенного психологического условия и продуктивного способа формирования профессионализма и коррекции коммуникативной / языковой личности педагога как носителя культуры, и в первую очередь как транслятора совокупности компетенций, духовных, нравственных и мировоззренческих основ человека как субъекта деятельности. Профессиональной особенностью позиции преподавателя в данном случае выступает определенное удвоение педагогической задачи, включающей развитие человека как субъекта культуры, труда и общения и в учащих, и в самом себе как субъекте труда. Сама *психологическая сфера человека как субъекта культурного бытия и общественно полезного труда* становится объектом исследования и совершенствования в рамках означенного инновационного учебного курса. При этом реализуется следующее психологическое условие успешности курса: «Рефлексия не должна подменяться набором стандартных автоматизированных реакций, не находящихся обоснования в системе убеждений учащегося» [32, с. 123].

В означенной связи аудитория учащихся закономерным образом предъявляет повышенные требования к нравственному и риторическому образу преподавателя как субъекту образовательного процесса. Идеальный преподаватель как обобщенный образ субъекта педагогического труда в данном случае не только блещет эрудицией, быстро схватывает суть различных жизненных коллизий и ориентируется в языках многих культур. Он в первую очередь готов к взвешенной и точной критической оценке системы / иерархии ценностей, реализуемых человеком в его социальном бытии, жизни, деятельности, общении, труде. Речь его корректна на перекрестке различных интерпретационных культур в современном поликультурном обществе [cf. 16]. Заметим также, что и в самом общем случае суждение об уровне профессионализма того или иного работника может выноситься людьми, питающими весьма ограниченный интерес к содержанию речей, но в то же время чуткими к манере общения и межличностному / межкультурному контексту коммуникации, к сильным и слабым сторонам коммуникативной личности говорящего. В частности, речь может идти о выработывании, поддержании или нарушении так называемого «кодекса доверия» [cf. 30] между говорящим и слушающим. Одновременно в фокус рассмотрения манеры коммуникативного поведения преподавателя входят вопросы о мере авторитетности слова учителя, об авторитарном или демократическом стилях общения учителя с учащимися и т. д.

Разработчики курса знали о рисках и трудностях, связанных с известной мерой неподготовленности кадров для его внедрения в учебный процесс. Специфика требований момента заключалась в соединении определенного массива предметных знаний с образом эффективного и нравственного ратора, способного работать по-новому, *работать в диалоге*. Основной риск с точки зрения эффективного внедрения инновационного

начала курса и его воздействия на интеллектуальную и нравственную атмосферу в школьной среде усматривался в угрозе выхолащивания содержания обучения готовыми выводами, штампами и декларациями, транслируемыми с позиций авторитарного учителя-всезнайки. Нравственная рефлексия как центральная рефлексивная компонента курса [cf. 32, с. 123] должна быть защищена от череды подмен и эпизодов социального лицемерия путем разработки и внедрения соответствующих педагогических методик и стандартов коммуникативного поведения преподавателя, удовлетворяющих новой психограмме как профессиографической компоненте.

Феномен социального лицемерия / фарисейства входит в предметное содержание курса ОРКСЭ в качестве одного из объектов этической рефлексии. Теперь ученик имеет право на высказывания 'Preacher, practice what you teach!'², 'Medice, cura te ipsum!' («Врач, исцели себя сам!»). Подчеркнем также, что миссия преподавателя означенного курса с самого начала рассматривается как коррективная, поскольку замысливалась как миссия врачевания определенных социально-психологических недугов современного общества и урегулирования общественных практик, в первую очередь на уровне повседневности. Заметим, что с точки зрения социальных ожиданий школьников самые возвышенные и «неземные» из декларируемых в рамках патетического дискурса лектора ценностей требуют зримой реализации в контекстах повседневного поведения и поступков.

Рефлексия рассматривается нами как важнейший источник развития личностных и профессиональных качеств (педагога) и как мера психологического содержания профессиональной деятельности педагога как субъекта труда. Как известно, профессиональные качества преподавателя раскрываются в его речевой деятельности, связанной, с одной стороны, с передачей учебной информации, а с другой – с организацией пространства и процессов межличностного общения и взаимодействия с учащимися и между учащимися. Преподаватель выступает *каузаторм* [36] учебных действий, учебной деятельности в целом и сопутствующих им переживаний, оценок, реакций в аудитории учащихся. Успехи в освоении ОРКСЭ «юных мудрецов» (как назвал учащихся по данной программе один из разработчиков учебного курса) могут рассматриваться как функция от самоактуализации коммуникативной личности преподавателя, выступающего в ролях учителя, модератора, фасилитатора и т.д. [36].

Построение психологического пространства этического дискурса становится достижимым при введении разграничения контролируемых и неконтролируемых действий-поступков, а также при определении педагогического пространства этического дискурса как зоны ближайшего развития аудитории, включающей и самого преподавателя. Кроме того, не следует забывать также и о том, что *обсуждение* поступка также есть определенный *поступок* (действие, судимое по критериям нравственных стандартов и норм), и не только в узко-лингвистическом приближении, но также и прежде всего в социально-психологическом измерении. Как отмечает

² Practise what you preach - Что проповедуешь, то и в жизни проводи (англ.).

М. Вертгеймер, подлинное познание наиболее возможно тогда, когда нечто анализируется «открыто, честно и искренне» [29, с. 209].

Психологическая культура преподавателя, рассуждающего о встречах и, в особенности, о столкновениях различных религиозных культур, проявляется в умении «рассудку страсти подчинять». При этом высокий темп или витиеватость речи, равно как и мгновенная словесная реакция не должны рассматриваться в ряду требований к психограмме человека рассудительного. В свете означенных требований *рассудительность как личностное качество педагога и как часть психограммы* вступает в резонанс с *рефлексивной, рефлектирующей задержкой* в речи и в вынесении суждений о различных конфессиональных культурах. Как отмечает Климент Александрийский, нравственно доброе соответствует Логосу, грех же противен разуму [37, с. 106 и след.]. Осуществляемая преподавателем ОРКСЭ рефлексивная задержка в контексте межличностного и межкультурного взаимодействия выступает источником очищения авторитетного суждения учителя от предрассудков мнений толпы и тирании эгоцентрической интерпретационной установки (в этой связи данная И. Кантом характеристика всякому этическому правилу как мировому закону представляется не только оправданной, но и спасительной).

Преодоление эгоцентрической установки в оценке и интерпретации других/ иных / мыслящих и чувствующих иначе людей мыслится не как умерщвление, уничтожение, вытравливание, выдавливание его по модели принудительного альтруизма, а как «выход в метапозицию». Она позволяет различать оценивать других людей и собственную роль по соответствующим культурно и личностно обусловленным позициям в деятельности и коммуникации. Именно *метапозиция* позволяет рассматривать *контрастные ценностные, инструментальные, процедурные, процессуальные источники оценочных суждений, не растворяя образ другого в вариантах собственного ego, с одной стороны, и не подменяя автономию собственных установок и интересов интересами и установками другого, с другой*. Отметим также, что метапозиция позволяет человеку заглянуть за горизонт собственных страстей и навязанных пристрастий.

Рефлексивная / рефлектирующая задержка предполагает выход в рефлексивную метапозицию по отношению к ситуации и *критику интеллектуальных средств решения* той или иной общественно значимой задачи или вопроса, а также рассмотрение условий преломления и интерпретации образа говорящего в восприятии слушающих, потенциально представляющих различные конфессиональные общины и социальные группы людей. Рефлексивная задержка обуславливает некоторое эпизодическое снижение интенсивности и автоматизма коммуникативного обмена между представителями различных культур в целях определения и фиксации регулятивного начала, взаимоприемлемого с точки зрения дальнейшего развития конструктивного диалога и межличностного межконфессионального и межнационального взаимодействия.

Установка на рефлексивную задержку в коммуникации и оценочной интерпретации проблемных ситуаций и поступков представителей различных культур аккумулирует в себе такие черты профессионально важных личностных психологических качеств, как *рассудительность* и *эмоциональная*

сдержанность, способные выступать одновременно источником психологической безопасности работника и источником повышения эффективности педагогического труда в инновационной парадигме.

Рассудительность как контрбаланс *импульсивности* раскрывается в терминах предметной компетентности, самоконтроля над речевой активностью самого говорящего, готовностью учитывать границы различных культуросообразных интерпретационных установок / интерпретант, купировать деструктивные дискурсивные шаги субъектов учебных / трудовых / деловых отношений, обеспечивать конструктивный межличностный межкультурный диалог в контексте совместной созидательной деятельности. Рассудительность способствует здоровому *управлению эмоциями*. Беспечность позволяет смеяться над всем. Сдержанность позволяет человеку воздержаться от смеха там, где он неуместен. И только мудрость позволяет человеку улыбаться тогда, когда действительно смешно. Рассудительность также позволяет отделить *дух изучающий* от *духа изучаемого* [38, с. 368].

Преподавателю-новатору необходимо построить себя как ратора, обладающего особым родом мастерством в общении с другими людьми на основе диалогических отношений и готовности к диалогу, требующему своего рода перевода посланий нетождественных культур. Заметим, что *баланс гносеологических позиций* в плане понимания как непреложного условия оценивания инокультурных путей, моделей и схем решения нравственных конфликтов предполагает взвешенное использование интерпретационных принципов «понимать чужое как знакомое свое» и «понимать чужое как знакомое не-свое». В состав профессиональных задач учителя ОРКСЭ также входит коммуникативная подготовка учеников, и в первую очередь в условиях межкультурного межличностного общения граждан страны [1].

Направление переподготовки учителей включает в себя коррекцию коммуникативной личности преподавателя как субъекта педагогического труда и как субъекта речи (языковой личности). Предполагается определенная коррекция интерпретационных психологических установок и коммуникативных готовностей. Означенные элементы, в свою очередь, связаны с процессами и результатами эмоциональной саморегуляции говорящего как субъекта педагогических отношений в виде *коммуникативных поступков*.

Целью комплекса игровых заданий, тренингов, методических приемов и средств выступают направленные изменения в речевых практиках преподавателя ОРКСЭ в учебной аудитории и за ее пределами. Идейной основой разработки означенного комплекса методик послужило допущение о том, что нравственные качества педагога [18, с. 5 etc.] как субъекта труда репрезентируются и обнаруживаются через нравственное взаимодействие с другими субъектами образования, и в первую очередь – с учащимися. В свою очередь представления о нравственном характере межличностной интеракции с участниками педагогического процесса конкретизируются в виде набора предпочтительных в инновационной педагогической парадигме форматов общения и схем коммуникативного поведения, в том числе на уровне речевого оформления высказывания, текста, а также эмоциональной саморегуляции и управления эмоциями собеседников / реципиентов речи.

Значимость разработки психографических / профессиографических проекций преподавателя ОРКСЭ не в последнюю очередь обусловлена сегодня также и тем, что означенный курс как единое целое в шести вариантах несет в себе попытку модернизации атмосферы и комплекса педагогических технологий школьного образования в целом, а следовательно, и образа школьного учителя. Внедрение курса «ОРКСЭ» в систему школьного образования требует деликатного обращения с высказываемыми оценками и трактовками событий и поступков представителей различных культур, предъявляет повышенные требования корректности формы и стиля выражения, дискурсивной обоснованности выносимых суждений и такта в плане организации речи и всего коммуникативного поведения преподавателя. Речевые и риторические ошибки (суждения) говорящего, выступающего в роли каузатора учебного общения, рассматриваются во взаимосвязи с психологическими predispositionами, установками в отношении содержания речи (*план сообщения*) и ее коммуникативного посыла (*план послания*).

Одним из направлений профессионализации труда преподавателя ОРКСЭ является отказ от *психологической маски* всеведующего гуру, способного в любое время за всех ответить на любой вопрос. Не все ответы в сфере конфессиональных культур лежат на поверхности, многое открывается вопрошающему по мере его достоинства и соответствующей способности к восприятию и пониманию, не все открыто профанному знанию без ущерба для более глубокого и таинственного содержания, не сразу познают свою ограниченность люди и времена. Даже различные возрастные особенности школьников привносят свою оптику в познание и оценку постигаемой ситуации, они по-своему расставляют акценты и не замечают свои «слепые пятна». «Для лица есть зеркала, для духа нет; пусть же тут будет зеркалом трезвое размышление о себе», – пишет Б. Грасиан [40, с.55]. Однако и само размышление, как и эмоции, может быть амбивалентным, обоюдоострым, конструктивным и деструктивным. Введенное нами ранее понятие «*стоп-рефлексии*» [32] обслуживает функцию прерывания потенциально деструктивных / конфликтогенных модусов рефлексирования над различными культурами и их представителями.

В ходе консультаций с коллегами, деловых игр, анализа практических занятий с детьми была выявлена амбивалентность, даже смещенность многих устоявшихся в педагогике воспитания конструктов (например, таких, как нравственная принципиальность) в условиях, когда **понимание** оных **сместилось** от следования *принципу* к следованию *шаблону его реализации* в условиях монокультурной среды, а также архаики советского периода. В то же время было установлено, что определенные психологические свойства преподавателя как человеческого индивида и одновременно субъекта педагогического труда образуют пары и связки. Например, **ригидность** неотрафлексированных либо неподкритичных интерпретационных установок сопровождается симптоматическим проявлением **реактивности** как реализуемой готовности к симультанному ответу на стимул, несмотря на существенную меру рефлексивной неосвоенности нового коммуникативного контекста для «старых» шаблонов, понятий и культурных концептов. В этой связи уместно вспомнить, замечание М. Вертмгеймера, усматривающего

основную причину «неразумного, слепого поведения» в том, что «благодаря персеверации или по привычке человек придерживается старого взгляда и игнорирует или даже активно отвергает более разумные требования ситуации» [29, с. 201].

Под *реактивностью* (англ. Reactivity) в методологическом плане здесь имеется в виду такая психологическая установка личности, которая может быть объяснена ошибочной по сути установкой полагания, согласно которой «действительные причины поведения человека рассматриваются в качестве исключительно внешних по отношению к субъекту», поведение которого сводится к серии ответов на внешние стимулы [41; 42, с. 47, 48]. Губительность означенной установки к миру обуславливается прежде всего в ее *антирефлексивности*, вызванной подавлением способности ума делать предметом наблюдения собственные средства – «свою деятельность и способы ее проявления» (именно таково определение рефлексии, данное Джоном Локком [43, с. 129, 525]). Реактивной и ригидной установкам в общении сопутствует также *агерменевтизм* как неспособность и/или нежелание представить внутренний мир другого как динамическую и диалогическую систему смыслообразования.

Среди существенных профессиографических / психографических критериев качественной оценки преподавательских кадров ОРКСЭ следует отметить повышенный уровень ответственности учителя за произнесенное слово, которое ни в коем случае не должно дискредитировать миссию учебного курса и ее носителя. Преподаватель должен проявлять интеллигентность, демонстрировать свою способность к предотвращению и разрешению возможных межличностных / межкультурных конфликтогенных / конфликтных ситуаций в коммуникации.

Интеллигентность в данном контексте может рассматриваться как слагаемое таких элементов, как жажда знаний, основанная на стремлении к усовершенствованию мира, воля к просвещению на твердых нравственных основаниях, развитая способность к критическому суждению, готовность в случае необходимости прийти на помощь (не всегда то же, что эмоциональная отзывчивость), готовность взять на себя ответственность и пострадать за сознательно избранную нравственную позицию, а также и в первую очередь – терпимость к мнениям других людей.

Особенно важными качествами интеллигентного человека выступают *открытость* и склонность к *рефлексии* и «*рефлексии рефлексии*». В частности, как отмечает Я. Кротов, в отличие от «интеллекта» интеллигентность «не просто думает, она сознаёт логику рассуждений и то, что эти рассуждения могут не иметь абсолютного характера» [44]. Открытость как «гостиная души» дает учащимся шанс понимания основ *проактивной* жизненной установки и соответствующих социальных ожиданий учителя на основе подлинного и искреннего общения [45, с. 175]. Заметим, что «гостиная души» на занятиях ОРКСЭ выступает в качестве мастерской по исследованию и разработке моделей нравственного бытия, различных *моделей оценивания* поступков и ситуаций, а также моделей их урегулирования.

Характерный для проактивного дискурса высказываемый *социальный оптимизм* опирается на ценности общества, устремленного в «светлое завтра»,

достижимое на основе соблюдения норм, законов и правил нравственного бытия. Симптомом *ретроактивного типа языковой личности* педагога, преподающего ОРКСЭ, может выступать установка на рассказ о культуре как о чем-то мертвом или уходящем в небытие. (Сюда же следует отнести преобладание *реактивного / ретроактивного* начала в объяснениях истоков великих исторических событий и явлений культуры.) Печаль сердца такого рассказчика деформирует образы «утраченного рая», нередко делает повествование о нем слащавым, а представление в речи образа современности и ближайшего будущего спутанным, расплывчатым, хаотичным. Такова именно *контрпродуктивная интерпретационная установка «ретроспективного конечного существования»*, человека, не живущего для будущего [14]. В русле православной пневматологии такая установка может рассматриваться как *синдром эгоистического невроза*, основанного на грехе гордыни [15, с. 33-35]. В этой связи представляется уместным утверждать об актуальной задаче воспитания и совершенствования психологической культуры личности преподавателя и учащихся с точки зрения достижения определенного уровня духовной зрелости и душевной чуткости, связанного с преодолением *эгоцентрической позиции* в мире мысли, деятельности и коммуникации.

Психологическая культура преподавателя, рассуждающего о встречах и, в особенности, о столкновениях различных религиозных культур, проявляется в умении «рассудку страсти подчинять», а также дистанцировать речь исторических личностей от собственного дискурса, с одной стороны, и от *деятельно вырабатываемого* нравственного суждения учащихся, с другой. При этом следует всегда помнить, что вежливость, тактичность, а также эмоциональная устойчивость – надежные спутники интеллигентности, проницательности и житейской мудрости педагога. В этой связи преподавателю-новатору необходимо построить себя как ратора, обладающего особым рода мастерством в общении с другими людьми на основе диалогических отношений и готовности к диалогу, требующему своего перевода посланий нетождественных культур. Заметим также, что оптимальный баланс гносеологических позиций в плане понимания как непреложного условия оценивания инокультурных путей, моделей и схем решения нравственных конфликтов предполагает взвешенное использование комплементарных интерпретационных принципов. В частности, здесь можно упомянуть такие контрастные интерпретационные установки говорящего, как а) «воспринимать чужое как знакомое свое» и б) «понимать чужое как знакомое не-свое», в) «понимать свое как способное удивлять, отталкивать или притягивать». Подчеркнем, что в состав профессиональных задач учителя ОРКСЭ также входит и коммуникативная подготовка учеников, и в первую очередь в условиях межкультурного межличностного общения граждан страны.

Игра в рассказчика. Слушательницам курсов в легкой светской манере было предложено выбрать один из списка мужских типажей, например, таких, как «джентльмен», «французский дипломат», «гусар», «правильный пацан», «чиновник», «настоящий полковник», «бизнесмен», «рокер», «школьный учитель» (по желанию дам). Предполагается, что он

должен выступать в роли героя фантазийного семейного романа (который, впрочем, предстоит написать или рассказать).

По завершении стадии выбора фиктивного персонажа фантазийный нарратив предполагает «написание сценария». Рассказчику предлагаются фреймы, сцены из повседневной жизни для конкретизации избранного образа в типичных стандартных обстоятельствах рутинных социальных практик. Конкретизация представлений в данном случае предполагает составление некоторого «прагматикона», включающего основные проявления образа рыцаря мечты в жизни. Например, тестируемым предлагалось выбрать определенные нежные слова героя рассказа, название напитка, который «суженый» вероятнее всего предложит даме, название подарка, конкретного вида помощи супруге по хозяйству, линию поведения, высказывания в конфликтной ситуации и т. д. С этого момента вступают в противоборство два полюса напряжения – характер фиктивного персонажа и голос его рассказчика. Модератор может задавать вопросы, осуществлять интервенции в процесс написания сценария, попеременно актуализуя один из двух полюсов напряжения («А Вы как к этому отнесетесь?»; «А что ваш спутник скажет в данной ситуации?»; «Извинится? В каких выражениях?»; «А если Вы ему в третий раз наступите на ногу?») и т. д.). *Эгоцентрическая* позиция рассказчицы борется с *алиеноцентричной*, т. е. ориентированной на точку зрения другого.

Несоответствия между ключевым именем / типом персонажа и ожидаемым от него поведением вызвали эмоциональную реакцию аудитории. Смех в аудитории был обусловлен *заметной неотрафлексированностью* образа как адекватного и органично подходящего избранному типу. Ближайший моралистический вывод аудитории заключался в признании нетождественности орбит формирования типичных «мужских» характеров и индивидуальных «женских» пожеланий и ожиданий. Интервенции модератора осуществлялись путем введения в поле оценивающей рефлексии знаний об эталонах поведения, стандартах аксиологических систем *различных* изучаемых религиозных культур. *Формат психолого-педагогического сопровождения* в данном случае предполагает выявление контрастных оценочных заключений по поводу одних и тех же действий в зависимости от конкретной культуры интерпретации. Методологический вывод заключался в признании достаточно широкой автономии логики поведения *другого* как партнера по коммуникации, деятельности и общежитию.

В перспективе *воспитания диалогических отношений* с другим иным / «инаким» требуется более глубокая и деликатная рефлексия. Но как можно обрести себя в другом, когда даже и другого в другом рассмотреть стоит определенных усилий? М.М. Бахтин объясняет феномен *полилогичности диалога*, когда в записях 1970–1971 гг. пишет об образе себя («моем образе меня самого»), о роде бытия этого образа и о таких образах, как «я для себя», «я для другого», «другой для меня» ([38, с. 370, 371]; см. также: [429–431]). Они входят в круг взаимодействующих актантов диалога в гуманистическом понимании. Но через них говорят и другие участвующие в диалоге актанты – *язык, культура, вера и добрая воля*. Признание их участия в диалоге подводит нас к пониманию принципиальной полилогичности диалога [39].

Прикладной смысл приведенных игровых по форме тренинговых моделей тестирования обусловлен не только решением задачи по составлению психологического портрета аудитории проходящих подготовку преподавателей учебного курс ОРКСЭ и тьюторов или в выявлении профессионально непригодных учителей. Основная прикладная направленность приведенных методик обусловлена *задачей фасилитации* освоения идейного и коммуникативного содержания нового образования и гармонизации формы подачи нового учебного материала и его социальной сущности. Речь идет о решении педагогом таких ключевых задач курса, как «развитие представлений младшего подростка о значении нравственных норм и ценностей; формирование у них ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов на ступени основной школы; развитие способностей школьников к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия», лежащего в основе формирования «целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий» [1]. Существенная роль серии проведенных тестов и тренингов заключается в актуализации означенных выше ведущих ценностных компонентов курса, а также в развитии самокритичной языковой личности педагогов и продуктивных моделей самоконтроля и психоэмоциональной саморегуляции преподавателя ОРКСЭ в ситуациях учебной институциональной коммуникации.

Поскольку призвание педагога в родовом приближении предполагает высокую степень интеллигентности, доброжелательности и открытости, означенные личностные качества следует отнести к *психографическим требованиям общего плана*. Сюда же, вне сомнения, следует отнести честность, порядочность, умение ладить с людьми. Некоторые требования общего плана, например, такие, как высокий уровень общей риторической культуры, требуют дифференцированного подхода и конкретизации *по аспектам*. В то же время обусловленная спецификой педагогического содержания учебного курса характерная заостренность отдельных мировоззренческих аспектов и культуры общения позволяет выделить ряд профессионально востребованных *специальных психографических качеств* преподавателя ОРКСЭ. К существенным граням психологического портрета профессионально пригодного преподавателя ОРКСЭ могут быть отнесены такие, как а) *социальный оптимизм* и соответствующая *проактивная установка* в принятии решений и вынесении моральных оценок, б) терпимость к альтернативному мнению, в) интернационализм, г) рассудительность. В коммуникативном плане от субъекта труда ожидаются д) учет фактора адресата, е) корректность высказываний, ж) обдуманность предпринимаемых речевых шагов, з) эмоциональная устойчивость, и) открытость. (Эмоциональная устойчивость мыслится нами исключительно в связке с эмоциональной чуткостью и готовностью к осуществлению рефлексии.) Заметим, что как минимум, грани г, д, е, ж, з предполагают осуществление *рефлексивной задержки* в коммуникации. Кроме того в

речепроизводственном аспекте труда учителя рефлексивная задержка коррелирует с понятиями ретардации и экспликации, заслуживающими описания в системе риторических стратегий актуализации ценностных смыслов. Осуществление рефлексивной / рефлектирующей задержки необходимо в конфликтогенной ситуации межкультурного межличностного взаимодействия, а также в ситуациях, характеризующихся новизной либо неопределенностью, а также высокой динамичностью системных компонентов, существенных для оценки конфликтной ситуации (см.: [46, с. 102]).

Принимая во внимание понятие *профессиональной компетентности* как *интегральной характеристики деловых и личностных качеств специалиста, включающей* также определенную *нравственную позицию* [47], с одной стороны, и характер задач и методических требований инновационного учебного курса ОРКСЭ с другой, мы можем заключить о несовместимости с профессиональными обязанностями преподавателя ОРКСЭ, следующего ряда черт. Такие *личностные психологические качества и коммуникативные установки* педагогического работника, как импульсивность, ригидность, реактивная / ретроактивная установка, раздражительность, бесчувственность, эмоциональная несдержанность, бестактность, низкий уровень развития аналитических способностей, рефлексии и критической рефлексии, в частности лицемерие, агерменевтизм и социальный пессимизм, представляются несовместимыми с психограммой преподавателя ОРКСЭ.

Исходя из представленной психографической проекции профессионально значимых качеств учителя ОРКСЭ, представляется возможной дальнейшая разработка профессиографического исследования профессиональной деятельности преподавателя инновационного курса ОРКСЭ. В частности, в таких актуальных аспектах, как выявление и объяснение предельных детерминант различных аксиологических моделей в коммуникации, общественной и трудовой деятельности.

Список литературы

1. Об учебном курсе «Основы религиозных культур и светской этики» [Электронный ресурс]. URL: http://www.prosv.ru/umk/ork/info.aspx?ob_no=20402
2. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981. 230 с.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник для вузов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2004. 304 с.
5. Зеер Э.Ф., Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательств-во НПО «МОДЭК», 2008. 256 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд "Знание" 1996. 308 с.
7. Маклаков А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: автореф. дис. ... докт. психол. наук. СПб.: ЛГУ, 1996. 37 с.

8. Маклаков, А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2008. 480 с.
9. Иванова Е.М. Психологическая системная профессиография. М.: ПЕР СЭ, 2003. 208 с.
10. Носкова О.Г. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. А. Климова. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 384 с.
11. Асеев В.Т. Психология труда: учеб. пособие. Ч. 1. 2-е изд. Иркутск: Иркут. ун-т, 2005. 342 с.
12. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
13. Тютюнник В.И. Введение в психологию труда как отрасль науки. М., 2003. 271 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / общ. редакция Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
15. Авдеев Д.А., Невярович В.К. Нервность: ее духовные причины и проявления // Авдеев Д.А. Из практики православного врача. М.: Сестричество во имя преподобномученицы вел. княгини Елизаветы, 2000. 174 с.
16. Султанов К.В. Идеи мультикультурализма в образовательных стратегиях современной России // Стратегии и модернизации образования в инновационном развитии России: материалы XX Международной конференции «Ребенок в современном мире. Ценностный мир детства» 17-19 апреля 2013г. СПб: Изд-во Политехнического ун-та, 2013. С. 14-20.
17. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
18. Тихомирова А.В. Роль профессиональной нравственности в самоопределении молодого педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С. 5-8.
19. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М: Филинь, 1996. 472 с.
20. Lipps, Th., Ästhetik. Psychologie des Schönen und der Kunst, 2 Bde., Leipzig: Verlag von Leopold Voss. 1923. 601 S.
21. Дильтей В. Описательная психология. СПб.: Алетейя, 1996. 160 с.
22. Безюлёва Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. 320 с.
23. Анисимов В.П. Эмоциональная отзывчивость как предмет компетенции арт-педагога // Фундаментальные исследования. № 8 (Ч. 3). М.: РАЕ, 2011. С. 496-499.
24. Карягина Т.Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 35 с.
25. Wertheimer, Max. Productive Thinking. Published by 1st edition. New York Harper and Brothers, Publishers, 1945. XI. 224 pp.
26. Bono, Edward de. Why So Stupid?: How the Human Race Has Never Really Learned to Think. Blackhall Publishing Ltd. 200 p.
27. Buckley R., Caple J. The Theory & Practice of Training. Kogan Page Publishers, 2007. 326 p.
28. Шмелев А. Г. и кол. Основы психодиагностики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.; Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. 544 с.
29. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: пер. с англ. / общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко; вступ. ст. В. П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.

30. Романов А.А. Коммуникативные стратегии лидера в диалогическом общении // Собрание-семинар «Этнопсихолингвистические аспекты речевого общения». Самарканд, 1990. С. 121-128.
31. Brown P., Levinson S. Universals in language usage: phenomena. In Goody E (ed.) Questions and politeness: strategies interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. 56–311 pp.
32. Богатырёв А.А. Некоторые педагогические новации инновационного курса «основы религиозных культур и светской этики» // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 122-132.
33. Богин Г.И. Современная лингводидактика. Калинин: КГУ, 1980. 61 с.
34. Конохов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы: справочное издание. М., 1992.
35. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М.: Логос, 2011. 288 с.
36. Комина Н.А., Богатырёва О.П. Поэтика каузативного начала в институциональном учебном дискурсе и понятие комбинированного обучения языку // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Филология. 2013. № 1. С. 252-258.
37. Климент Александрийский. Педагог. М.: Учебно-информационный экуменический центр ап. Павла, 1996. 290 с. (Учители неразделенной Церкви).
38. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. И.: Искусство, 1986. 445 с.
39. Богатырёв А.А. О полилогичности диалога в свете его философского толкования в XX веке // «Вестник Северо-Кавказского Гуманитарного института»: Ежеквартальный научно-практический журнал. – 2012. №1(1). С. 93-103.
40. Грасиан Б. Карманный оракул. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-пресс, 1999. 384 с. С. 5-174.
41. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
42. Хьелл Л., Зиглер Д.. Теории личности. 3-е изд. СПб: Питер, 2008. 607 с.
43. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Локк Дж. Избранные философские произведения: в 4 т. М.: Соцэкгиз, 1960. Т. I. 734 с.
44. Кротов Я. Интеллигентность // Яков Кротов. Свойства без человека [Электронный ресурс]. URL: http://krotov.info/yakov/essai/2_svoystva/intelligentnost.htm, 2013. [HTML-версия документа от 11.09.2013 [17:08:12].
45. Бибахин В.Б. Открытость // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд. М.: Мысль, 2010. Т. III. 2010. С. 175.
46. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. Калининград: Изд-во КГУ, 2002. 308 с.
47. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х кн. / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. Кн. 1. 174 с.

ELEMENTS OF DIAGNOSIS OF PROFESSIONAL COMPETENCE AND VOCATIONAL IMPORTANT QUALITIES OF WORLD RELIGIONS AND ETHICS COURSE TEACHERS

A.A. Bogatyrev, A.V. Tikhomirova

Tver State University

Professionally important qualities of a teacher are assessed by indirect testing, helped with the development of innovative psychogram for teacher of the course 'Basics of religious cultures and secular ethics'. The format (or just style) of psycho-diagnostic techniques, methods and interpretive / facilitative moderator intervention allows one to adjust the professional speaker's mental attitude, to raise the level of psychological self-control and speech control in situation of interpersonal intercultural interaction. Pensive delay in communication performs remedial function and allows the transition from egocentric predisposition in communication to addressee-centered one.

Keywords: *psychogramm, subject of labor, professionally important qualities of a teacher, professional training, psycho-diagnostics, psychological culture in professional discourse, reflection, reflective delay, indirect testing.*

Об авторах:

БОГАТЫРЁВ Андрей Анатольевич – доктор филологических наук, профессор кафедры теологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», e-mail: bogatyria@land.ru, bogatyria1967@gmail.com

ТИХОМИРОВА Анастасия Владимировна – аспирант кафедры теологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», e-mail: innova86@mail.ru