

СУБЪЕКТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧИНАЕТСЯ С САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Маре Туйск

Таллиннский Университет, Эстония
Э-почта: mare.tuisk@tlu.ee

«Имей мужество пользоваться собственным умом»

И. Кант

Абстракт

В центре внимания общества Эстонии оказались несколько противоречивых проблем в области образования. С одной стороны, исследования PISA показали, что мы с полным правом можем гордиться результатами совместной деятельностью учащихся и учителей. С другой стороны, приходится признавать высокий процент выбывания учащихся из школ и общее ухудшение их здоровья. Не слишком ли высокая цена за успех? В то время, когда во всём мире признаётся ценность учёбы в течение жизни и потребность в развитии самоуправляющегося субъекта, недопустимо большим является количество учащихся Эстонии, негативно настроенных по отношению к школе, а также истощение сил и утомлённость у добросовестных, положительно настроенных к учёбе учащихся. Как показывают исследования, всё сказанное относится и к учителям.

В более широком контексте статья рассматривает противоречие между потребностями динамически развивающегося общества и путающейся в ногах у времени относительно авторитарной и истощающей жизненные силы школьной среды.

Более конкретный фокус направлен на воодушевление самостоятельного мышления учителей, для создания более благоприятной среды развития учащихся в школе.

Исследование основывается на нарративе 48 эссе. При обработке данных использовалась методология «grounded theory». Результаты интерпретируются исходя из работ Ж. П. Сартр, В. Франкл, В. Пейви, Р. Фишер и М. Фуллан.

Основной вывод заключается в том, что учителя, вступившие на обновлённый путь, относятся ценностно к самостоятельному мышлению и в отношении себя, и в отношении учащегося, что является перспективной стратегией в атмосфере напряжённого поиска скоротечных изменений.

Ключевые слова: *самостоятельное мышление, принятие решений, ответственность, приоритеты собственной деятельности, отчуждение.*

Введение

Изменению современной техники и науки в XX веке сопутствуют неотвратимые изменения и в человеческом сознании. Одним из первых предложил к обсуждению т.н. проблему «модного» человека датский философ С. Киркегард, который вместе со своими единомышленниками заложил основу экзистенциальной философии, которую современному читателю представляют известнейшие авторы Ж.-П. Сартр, К. Ясперс и М. Хайдеггер.

«Человек является тем, кем он себя сам делает» — так звучит принцип экзистенциализма.

Ж.-П. Сартр подчёркивал: «На каждом шагу нам предстоит делать выбор, самим принимать решения и отвечать за свою жизнь» (Jacoby, 2003, p 284). Единомышленник Сартра К. Ясперс также приравнивал существование человека к его способности принятия решений. Однако в жизни дела обстоят не всегда таким образом. «Под давлением чужой власти принимаются установки, благодаря которым ничего невозможно самим решать и ответственность перебрасывается на кого-то другого» (Jaspers, 1999, p 85).

На опасность, возникающую при условии, когда индивид подчиняет свою жизнь судьбе, предначертанной обществом, обратила внимание Х. Арендт. По её определению, современного человека из масс характеризует «потеря самосознания», вследствие чего человек становится манипулируемым.

Тему самостоятельно мыслящего и принимающего решения субъекта во второй половине прошлого столетия продолжил представитель логотерапии В. Франкл и представитель психодинамического направления В. Пейви.

В. Франкл (2001) описывает, каким образом модернизированный человек попадает в экзистенциальный вакуум и не может самостоятельно определить ни свои желания, ни поступки. Тем легче он становится манипулируемым объектом, желая и делая лишь то, что хотят и делают другие. Однако, по мнению Франкла, в изобилии информации и благосостояния существует ещё другой путь: «В противовес быстро распространяющемуся вакууму остаться на поверхности поможет исходящий из субъектности подход – когда мы знаем, что является определяющим и главным, а также что имеет смысл и что его не имеет» (Fränkl, 2001, p 24).

Если мы согласимся, что в современном мире всё сложнее найти себя и отвечать за свою жизнь, то в самостоятельной жизни именно образование должно помочь молодёжи ориентироваться и принимать решения. Известные представители прагматизма Ч. С. Пирс и Д. Дьюи считали основной задачей образования и знаний указывать путь к практической деятельности, т.е. они подчёркивали прагматическую ценность образования. Современный мыслитель Р. Рорти тоже призывает, прежде всего, сосредоточиться на личностном развитии учащегося и на принятии им по поводу себя решений. Ч. Пирс, Д. Дьюи и Р. Рорти подчёркивали, что в школе следует сосредотачиваться не на овладении знаниями, а на развитии личностных альтернативных осознанных способах обучения ученика и на использовании в практике собственных уместных решений.

В педагогике часто применяется теория деятельностного подхода (Леонтьев, 1975). Известны ли сегодняшнему учителю приоритеты собственной деятельности и цели будущего? Осознаёт ли он, что обучает, прежде всего, человека, а не предмет? Это предполагает наличие субъектного идентитета учителя, который берёт начало с самостоятельного мышления. Многие авторы (Burden & Byrd, 1999; Kennedy, 1990; Popkewitz, 1993), говоря о профессиональности учителя, особенно подчёркивают значение автономии принятия решений. Какими условиями для всего этого располагает школа в Эстонии сегодня?

Демократическое направление в развитии общества Эстонии отражается и в сфере образования. Многие исследователи (Krull, 1999, 2000; Sarv 2000; Orn 2004) показывают, что в образе мышления учителя происходит смена парадигмы, в том числе смена авторитарного на конструктивистское направление. Признаётся субъектность и свободомыслие учащегося, однако в школьной реальности это реализуется с большим трудом. «В системе образования доминирует дефенсивное обучение, т.е. в данном случае предусмотренный материал просто заучивается, потому, что просто так надо ..., без осознания, для чего всё это нужно (Orn, 2004 p 147). Часто кажется, что в аналогичной принудительной ситуации и внутреннем замешательстве находится и сам учитель, поскольку его профессиональные убеждения вступают в противоречия с нереальными ожиданиями в его работе. М. Фуллан (2006, p 95) говорил: «В самом прямом смысле изменения нужны потому, что многие учителя разочарованы, устали и потеряли надежду. Если у учителей отсутствует общая увлечённость и разделённая ответственность, то они скорее будут склонны к сохранению существующей школьной культуры, нежели к её изменению». По всей видимости, точки зрения Фуллан, распространяются и на Эстонию, где в школах наряду с энтузиазмом и новаторством существуют, безразличие и отчуждение. Для того чтобы в таких неподходящих условиях внедрить в жизнь педагогические

идеи, необходимо обладать самостоятельным мышлением и решительностью в действиях, но даже в этом случае действовать сложно. «Очень сложно стать вдруг независимым, в отличной от других ретроспективе «я», поскольку для этого необходимо достичь внутренней свободы, которую не ограничивали бы барьеры «Я должен» (Liimets, 2000).

По всей видимости, в такой ситуации было бы огромной поддержкой коллегиальное сотрудничество единомышленников. В. Пейви (2002) описывает, как в постиндустриальном мире, ориентированном на скорость и успех, люди нуждаются в человеческом диалоге, в опирающемся на опыте философского рассуждения, который поможет ориентироваться в сложных системах, чтобы установить разумные задачи, сделать разумные выборы и нести за это ответственность. Культура сотрудничества в школах Эстонии ещё не получила должного распространения и в большинстве своём учителю приходится самому искать решения.

Актуальность данного исследования состоит в том, что условия и ситуация в динамически развивающемся обществе Эстонии быстро изменяются. Вместе с этим меняется и парадигма образования, именно субъектность учителя и его умение самостоятельно мыслить являются залогом успешности осуществления изменений.

Объектом исследования является противоречие между потребностями общества и относительно авторитарной и истощающей жизненные силы школьной средой. По этой причине и возникает необходимость в личностном самоопределении, в выборе приоритетов, в адаптации к новой социокультурной среде. Фокус исследования направлен на выяснение проблемы, как себя ощущают учителя современной Эстонии в ситуации формирования своей возможности действовать в качестве самостоятельно мыслящего субъекта.

Цель исследования: выявление условий самостоятельного мышления и субъектной самореализации учителей, а также попытка мотивировать их к постоянной рефлексии своей деятельности и к участию во внедрении демократических новшеств образования.

Методология исследования

Одна из наиболее значительных идей XX-ого столетия заключается в новом подходе к образованию, в котором наряду с природно-научной формой знания выступает герменевтический подход. Немецкий философ М. Хайдеггер принимает объяснение и понимание за основу существования человека, следовательно, человеческое сознание состоит из его знаний и объяснений. Поскольку в герменевтическом подходе «...люди, прежде всего «повествователи истории», «определители значения» и действующие совместно «создатели мира» (Peavy, 2002, p 21), то первой методологической основой исследования и выбран герменевтический подход, а также экзистенциализм Сартра, Ясперса и их единомышленников, а также теория логотерапии В. Франкла.

Исследуемый контингент составляют участвующие в курсе по выбору «Субъектность в обучении» студенты-заочники по специальности начальное обучение, которые в преобладающем большинстве работают с детьми в возрасте 7-13 лет. Их опыт работы с учениками варьируется от 5 месяцев до 18 лет, в разных регионах Эстонии от самых маленьких сельских до крупных городских школ.

В качестве метода исследования применена нарратива эссе. В ходе исследования проанализировано 48 эссе, написанные как самостоятельная домашняя работа на темы «Поддержание субъектного развития ученика» и «Субъектность учителя в современной эстонской школе». Во время инструктажа акцентировалось, что ожидается саморефлексия, исходящая от сложившейся в образовании ситуации. Сообщалось также, что предполагаемый объём написанного 2 страницы печатного текста, и что результаты не оцениваются.

В качественном анализе результатов применена методология «grounded theory» (Strauss & Corbin, 1999). При первом прочтении кодировались взятые за основу исследования фрагменты текста, несущие соответствующие теме законченные мысли. Уже в заключительной фазе этого процесса началось селектирование первоначальных тем и потенциальных категорий, которые в ходе анализа и сопоставления получили подтверждение в последующих этапах анализа. На следующем этапе проводилось сводное кодирование (axial coding), в ходе которого сначала были выявлены основные коды. Затем, поднимаясь на более высокий уровень обобщения, они были сгруппированы по содержанию в единую систему категорий. Анализ их взаимосвязей и иерархий предоставил возможность увидеть происходящие на поле исследования процессы

и их причины. В ходе селективного кодирования (selective coding) определилась основная категория, вокруг которой сконцентрировались остальные.

В данной статье сосредотачиваются на категориях, которые связаны с мышлением и субъектностью учителя. Итоговые утверждения (положения) и рисунки (модели) поведения иллюстрировались цитатами из сочинений учителей, в следовавших после которых скобках номер обозначал код учителя.

Результаты исследования

Исследуемые учителя единогласно выразили уверенность в том, что наиважнейшей предпосылкой развития учащегося как субъекта является субъектность самого учителя: *«Поскольку обучение происходит главным образом на основе подражания примеру, то, как же могут ученики учиться субъектности, если они её не видят в учителе?»* (У16). Реальные возможности и опыт для реализации субъектности отличаются.

- Потребность в развитии

«В сегодняшней школе невозможно обойтись, ограничиваясь лишь т.н. «предметными знаниями». Учитель обучает не предмет и не класс, а личность, наряду с обучением и может быть и в первую очередь, он является воспитателем». (У19).

К сожалению, потребность в развитии в большинстве своём рассматривается в эссе, как курсы самоусовершенствования. Это указывает на тенденцию того, что импульсы развития должны появляться извне, зачастую в форме лекций, но не в результате анализа собственной работы и самостоятельной мыслительной деятельности. В то же время возникает и другое противоречие – если для усовершенствования предпочитают в основном предметные курсы, то в данном исследовании главными проблемами являются личностные действия и взаимоотношения. Одновременно, необходимо воспринимать и сознавать быстрые социально-культурные изменения в обществе и их влияние со своей точки зрения и точки зрения воспитанников.

Поскольку главным рабочим инструментом педагога является его личность, к счастью, нашлось и место голосам учителей, по словам которых их работа предполагает, прежде всего, познание самого себя.

- Самоанализ

«Субъект может существовать лишь в том случае, если он признаётся в своих как сильных, так и слабых сторонах, и если он имеет о себе реальную картину» (У 4). *«Моя идея в том, что человек как субъект накапливает опыт и сам руководит своим развитием»* (У 10).

Конечно, такие выражения некоторых учителей вызывают радость, однако, необходимость профессиональной саморефлексии в школьной практике Эстонии, по мнению респондентов, нужного отражения ещё не нашла. При трактовке темы учителя в основном говорят, что слишком много думают о работе, к сожалению, не известно, насколько это конструктивно. Несомненно, самоанализ был бы эффективней, если бы учитель имел конструктивную обратную связь профессиональной деятельности.

- Необходимость обратной связи

Самореализация – это постоянный процесс, который заставляет действовать и искать обратную связь этой деятельности: как справиться с окружающим, что ты неверно сделал и что ещё можно изменить?» (У 2). *«Должна идти на работу, поскольку то, что я делаю, никого не интересует! Существует огромное количество бумаг, которые учитель должен заполнить и написать – хорошо бы, если кого-нибудь заинтересует их содержание»* (У 16).

Предыдущие выдержки ярко представляют обстоятельство того, что учителя для своего развития нуждаются в размышлениях по поводу содержания работы и в обратной связи. К сожалению, постоянно растущая бюрократия, которая замещает их в данный момент, не способствует, а наоборот, тормозит совместную работу и развитие учителей. Одновременно из эссе видно, что учителя рассматривают растущую бюрократию как формальность, которая дискредитирует разумную предприимчивость и показывает, что им, как профессионалам не доверяют. В анализе эмоционального фона эссе доминирует удручённость учителей, что ими манипулируют, опираясь в основном на внешне измеряющиеся высокие запросы и ожидания родителей, руководства школы, а также контролирующих органов. Далее всё зависит от субъектности учителя, как он разрешит поставленные перед ним дилеммы.

- Неэтичная ситуация выбора

«Школа в Эстонии направлена на приобретение знаний, развивающие стороны остаются на заднем плане. Измеряем всех одними мерками, сравниваем школы и классы, учеников и учителей, уровневые работы и государственные экзамены – всё и всех» (У 14).

Учителя пишут о противоречиях между погоней за оценками по предметам и главными направлениями образования: официально декларируется личностное развитие учащегося, значимость социальных навыков и т.д., на самом же деле, как школа, так и родители ожидают от ученика высоких результатов по уровневым работам и государственным экзаменам. Анализируя описанный в эссе выбор учителей, иногда чувствуется, что мы имеем дело с абсурдной ситуацией, при которой в существующей социально-культурной обстановке отсутствует положительное разрешение. В то же время, есть эссе, в которых содержится призыв к изменению обстановки, исходящие из собственных установок.

- Смелость принятия решений

«Необходимо иметь смелость быть самостоятельным в своих словах, поскольку в противоположном случае можно заменить коллектив учителей на разговаривающих роботов или компьютеров» (У5). «Есть учителя, которые поступают подобно хорошо смазанному модным рабочим инструментам, действующим даже вопреки своим убеждениям Наряду с ними есть яркие, умные и смелые учителя. Видела я и их слёзы, несмотря на это, они оставались верными себе (У13). «Я, наверно отношусь к т.н. поколению «индиго», которое не подчиняется просто ради подчинения, а ощущает мир по иному, умея самостоятельно мыслить и действовать. Себялюбие (эгоизм) и наивность ведут меня вперёд...» (У 9).

Здесь мы имеем дело с феноменом, причины которого было бы необходимо исследовать, поскольку вместо отсутствия смелости, за молчанием может скрываться и нежелание принятия решений для того, чтобы хоть что-то изменить. Может быть, чувствуя себя объектом манипулирования, принимается роль жертвы и отсутствует всякая инициатива активной и разумной самореализации. Однако, те учителя, которые и в трудных условиях остаются верными себе, психически более здоровые и дееспособные. Основные препятствия для внедрения в жизнь инновационных идей, по мнению учителей, заключаются в руководстве школ.

- Авторитарность руководства

«Если учителю не предоставляют возможности самостоятельно мыслить и действовать, если всё предписано и кем-то влиятельным заранее продиктовано, то учитель не может чувствовать себя субъектом» (У16). «Мне нравится, что вне работы меня окружают субъекты, но что относится к работе, то меня окружают только объекты, и я отношусь к их же числу» (У16).

Во времена, когда в обществе происходят актуальные процессы демократизации, по мнению респондентов исследования, школьная реальность остаётся в большинстве своём авторитарной. Всё начинается с того, каким образом готовы сами руководители изменить

свои установки, отношения и поведение. Для того чтобы достичь необходимых изменений, по мнению учителей-респондентов, необходимо коллегиальное сотрудничество и организационная культура в соответствии с современными требованиями.

Дискуссия

Учитывая обстоятельство, что выборку исследования составляют работающие учителя, которые одновременно готовятся к окончанию магистратуры в университете, вполне понятно их критическое отношение, как по поводу себя, так и по поводу всего происходящего в школе. В эссе учителей довольно ярко отражены как стремление к автономии принятия решений и самореализации субъектности, так и сложности на пути их осуществления. Зачастую они находятся перед дилеммой, что действия не успевают за мыслями и убеждениями, что способствует возникновению стресса и ощущения сгорания.

Это подтверждается также проведёнными исследованиями Э. Круль среди участников курсов повышения квалификации учителей (Krull 2000), которые показали, что хотя и на словах был признан конструктивистский подход к обучению, но 64% респондентов считает нормальной для собственного обучения влияние внешней мотивации и традиционного подхода к обучению.

Выдающийся теоретик образования (Fullan 2006: 24) обращает внимание на то, что «т.н. «напряжённость в классной среде» привлекает внимание учителя в каждодневной или кратковременной деятельности, энергетически опустошая учителя и ограничивая его возможности анализировать свою деятельность». По всей видимости, причиной духовной усталости учителя является то, что он зачастую ограничивается ближайшими целями и не может продумать всё в более далёкой перспективе. «Зачастую отсутствует понимание, что изменению подлежат цели, поведение, философия и т.д.» (там же). Субъектная же экзистенция учителя предполагает критический анализ, как в отношении к окружающим обстоятельствам, так и собственной деятельности. К счастью, в эссе учителей представлен и стиль мышления, который предполагает возможности развития и в повседневной работе, в её рефлексии.

Идентитет, самоанализ и рефлексия учителя, хорошо раскрытые и описанные в педагогической литературе (Liimets, 2000) и являются излюбленными терминами современного педагогического дискурса, однако в школьную практику они внедряются с большим трудом. В сегодняшнем мире размышления о собственной жизни и деятельности становятся всё значимей.

В. Франкл (Fränkl, 2001) показывает, как деятельностью человека, в противовес обычаям животного мира, не управляют больше инстинкты, и в наши дни даже традиции не говорят об его обязанностях. Исчезли абсолютные ценности, и человек должен создавать их самостоятельно. Для этого же необходимо углубляться в собственную жизненную философию.

Размышляя о том, на перекрестке каких различных ожиданий работает сегодня учитель Эстонии, ему приходится ежедневно принимать моральные решения. Например, Х. Сикка (Sikka, 2005) отмечает, что возникло противоречие между тем, что учителя считают в учебном процессе важным и между официальными предписаниями, которые подчёркивают необходимость всяких измерений. Т. Куурме (Kuurme, 2004) констатирует, что единственным критерием воспитания является конкретно измеряемый успех, при наличии которого не спрашивают ни об основе деятельности, ни об её смысле, ни о ценностях. «Ребёнок является собственностью, механическим оборудованием, которое включается взрослыми». С субъектным подходом учитель в таких условиях стоит перед серьёзной дилеммой: реализовывать ли свои профессиональные убеждения или идти вместе с общепринятыми ожиданиями и менталитетом.

Проблему можно выразить в виде вопроса о соотношении обязанности и ответственности. Один пример из истории, когда аналогичный феномен описала Г. Арендт, которая нашла, что преступления нацистов стали возможными лишь по причине того, что ответственные личности отказались от самостоятельных нравственных решений в пользу бюрократического аппарата. Арендт назвала это моральным кретинизмом. К сожалению, эта тема является актуальной, поскольку из проведённого в Тартуском университете исследования молодых учителей выяснилось, что «в области общих воспитательных целей большинство исследуемых предпочитает подчёркнуто личностный подход, но в принятии конкретных решений зачастую отказываются от своих идеалов» (Krull, 1999, p 59). Образовательный форум интернета Эстонии (<http://lists.ut.ee:8888/arc/org/ehf.haridusfoorum>) обсуждал тему смелости мышления и принятия решений.

Пример высказываний: «Человек, который боится выразить свои мысли – нелегал. Подпольщик. Мне иногда кажется, что в некоторых школах большинство учителей в подполье. Как будто мы имеем дело с оккупированной школой, где опасно открыто высказывать свои мысли» (Juurak, 2006, p 1). За работу в такой атмосфере надо платить свою цену! Д. Големан (2001) утверждает, что от наших ценностей зависит, из чего мы черпаем эмоциональную силу. Если между нашими действиями и ценностями нет баланса, мы ощущаем неуверенность, чувство вины, стыда. Такое неудобство действует как эмоциональный тормоз, однако, выборы внутреннего рулевого управления добавляют энергию. Разве не здесь спрятано одно из возможных объяснений причин высокого показателя стресса эстонских учителей? «Люди, использованные в качестве объектов манипулирования, становятся добросовестными исполнителями ... или вообще покидают свои рабочие места, поскольку не могут выдержать всего того, что считается в школе нормой (Vooglaid, 2006: 1). Для тех же, кто имеет смелость оставаться самим собой, несмотря на противостояние пусть будет поддержкой мнение П. Фейерабенд о том, что нарушение правил является не просто фактом, а разумным и необходимым для прогресса. «В единстве мнений нуждается церковь, для восприятия же объективности нужен плюрализм мнений» (Meos, 2000, p 120). Как выяснилось, роль послушных исполнителей не устраивает многих исследуемых учителей. Они хотят выполнять осмысленную работу и поступать как субъекты, самостоятельное мышление и свободный выбор которых акцептируется как школой, так и обществом в целом.

Ситуация требует изменений. Американский философ Т. Кун обращает внимание на то, что время от времени происходят качественные изменения, называемые сменой парадигм. Эти изменения не происходят автоматически, поскольку приверженцы предыдущих парадигм так просто не сдаются. Новая парадигма приходит к власти лишь в том случае, когда старая себя окончательно скомпрометирует, а также имеется в рабочем состоянии альтернатива. Ситуацию, когда происходящее не вмещается больше в рамки существующей парадигмы, называют аномальной, и она оповещает о наличии начала кризиса. Авторитарный стиль управления движется к провалу.

Из теоретических источников мы знаем: «Отвечает тот, кто принимает решения. Для принятия решения необходимы постановка цели и выбор средств. Если вопросы принципиального значения разрешены неверно, то за этим следуют сотни ошибок по каждому конкретному случаю (Vooglaid, 2006, p 1) Учителя, хоть им и делегирована огромная ответственность, всё же лишены возможности выбора учебной программы или влияния на политику ресурсов. Несмотря на это при условии мудрой деятельности у них есть возможность сделать достаточно многое для создания способствующей развитию ребёнка учебной среды. Учителя, основываясь на самостоятельном мышлении, реализуют, прежде всего, свою субъектность, создавая тем самым благоприятную почву также для развития субъектности учащихся.

Заключение

В формировании, как субъекта, так и социально-культурной ситуации ключевая позиция принадлежит системе образования и самим работникам образования. В связи с этим происходящая в школах дискуссия крайне важна. Ведущие теоретики пришли к единому мнению, что изменения в обществе предполагают также новые взаимоотношения между социальными субъектами. К сожалению, интенсивным введением новых моделей руководства занимаются лишь в области экономики, в школе же и по сей день сохраняется авторитарный стиль руководства. Исследуемые учителя не понимают, что к их работе проявляется интерес, что им доверяют и им выражают признательность как самостоятельно мыслящим, принимающим решение и несущим ответственность субъектам. Оказавшись в противоречивой ситуации и отчасти перед абсурдным выбором, учителя, с одной стороны, выражают усталость и удрученность, с другой же стороны, убежденность в своих точках зрения. Такое амбивалентное состояние, по всей видимости, оказывает отрицательное влияние на взаимоотношения между учителями и учениками, в которых наряду с зататками партнёрства описываются массовые проявления авторитарности. Перелом в отношениях учителя и ученика уже происходит, но для полного успокоения причин ещё нет.

Исследование подтверждает, что учителя обладают достаточным уровнем самостоятельно мышления, миссии и долга для того, чтобы действовать активным и ответственным субъектом.

Проблема же состоит в реализации их возможностей. Создавшаяся ситуация требует усилить внимание школьной культуре, в обучении руководителей школ – принципы организации персональной работы и их реализации. К осуществлению повышения квалификации учителей необходимо добавить значимость философии образования и самостоятельно мышления.

Литература

- Burden & Byrd (1999). *Methods for effective teaching*. US: Allan & Bacon.
- Frankl, V. E. (2001). *Mõttetähe*. Tartu: Johannes Esto Ühing.
- Fullan, M (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tallinn: Atlex.
- Goleman, D. (2001). *Emotsionaalne intelligentsus*. Tallinn: Väike vanker.
- Jacoby, E., Braun, U. (2003). *50 klassikut: Filosoofid: Mõtlejad antiigist tänapäevani*. Tallinn: TEA kirjastus.
- Jaspers, K (1999). *Aja vaimne situatsioon*. Tartu: Ilmamaa.
- Juurak, R. (2006) kiri Eesti Haridusfoorumi listis. Ilmunud 19.mail, 2006 - <http://lists.ut.ee:8888/arc/org/ehf.haridusfoorum>.
- Kennedy, C. (ed.) (1999). *Innovation and best practice*. Longman.
- Kuurme, T. (2004). Ajalik ja ajatu kasvatus. Rmt. *Kasvatusteadused muutuste ajateljel*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 13-28.
- Krull, E. (1999). Pedagoogikaõppejõudude, õpetajate ja üliõpilaste küsitlused õpetajakoolituse tõhustamise teenistuses. Rmt. Kraav, I., Mikk, J. (toim). *Haridus ja kasvatusväärtused ühiskonas*. Tartu: TÜ pedagoogika osakonna väljaanne nr.9, 55-62.
- Krull, E. (2000). Õpetajate pedagoogiliste tõekspidamiste ja arutlusviisi sõltuvus koolikogemusest. Rmt. *Haridus ja sotsiaalne tegelikkus. Artiklite kogumik*. Tartu: TÜ pedagoogika osakonna väljaanne nr. 10, 52-58.
- Leino, M.(2004). Kool kui sotsialiseerimisasutus – normaliseeriv õpetaja. Rmt. Vetik, R. (toim). *Eesti sotsiaalteaduste aastakonverents VI*. Tallinn: TPÜ kirjastus 154-155.
- Леонтьев, А. Н. (1995). *Деятельностью Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
- Liimets, R. (2000). Mina kui subjektiivne konstrukt. Eesti õpetajate minanarratiivid. *Haridus ja sotsiaalne tegelikkus. Artiklite kogumik*. Tartu: TÜ pedagoogika osakonna väljaanne nr. 10, 99-105.
- Orn, J.(2004). Kas vastuseis õppimisele on märk kohanematuses? Rmt. Vetik, R. (toim). *Eesti sotsiaalteaduste aastakonverents VI*. Tallinn: TPÜ kirjastus 147-148
- Peavy, R. V. (2002). *Sotsiodünaamiline nõustamine*. Tallinn: Eesti Tööturuamet
- Popkewitz, T. S. (ed.).(1993). *Changing Patterns of power*. New York: State University of New York Press.
- Sarv, E.-S. (2000). Õppimine Eesti õpetajate ja üliõpilaste arusaamas 1999.a. ja õppekava. *Haridus ja sotsiaalne tegelikkus. Artiklite kogumik*. Tartu: TÜ pedagoogika osakonna väljaanne nr. 10, 193-206.
- Sikka, H. (2005). Lasteaiaõpetajate hinnangud kooliminevate laste arengule. Rmt. Talts, L. Vikat, M. (koost). *Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes III*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 38-49.
- Vooglaid, Ü. (2006) kiri Eesti Haridusfoorumi listis. Ilmunud 19.mail, 2006 - <http://lists.ut.ee:8888/arc/org/ehf.haridusfoorum>

Summary

SUBJECTIVITY BEGINS WITH INDEPENDENT THINKING

Mare Tuisk

Tallinn University, Estonia

The interest of Estonian society has been focused on Estonian education with its various contradictory messages. On the one hand, the PISA study indicated that we can be proud of the results of the cooperation between our teachers and students. On the other hand, however, we must admit that our drop-out rates are high and the students' health is deteriorating. Has the price for success been too high?

At the time when the entire world has come to an understanding of the importance of life-long learning and the necessity to develop as a self-guiding subject, an unacceptable proportion of Estonian students have negative attitude towards school and studying, or are either exhausted or overworked due to their positive attitude towards studying. Studies claim the same about teachers.

The general context of this article is the contradiction between the needs of a dynamically developing society and an old-fashioned and comparatively authoritative school environment.

This paper focuses on how to encourage the students' and teachers' independent thinking and subjective choices in order to create the best possible environment for development at school.

The study is based on 48 narrative essays. The processing of data was based on the grounded theory methodology. The author has interpreted the outcomes relying on the works of P. Sartre, V. Fränkl, V. Peavy, R. Fischer and M. Fullan.

The most significant conclusion is that innovative teachers value their own, as well as the students' independent thinking, which is the most promising strategy in the circumstances of fast changes and strenuous explorations.

Key words: *of life-long learning, independent thinking, school environment.*

*Advised by Leida Talts,
Tallinn University, Estonia*

Mare Tuisk

Lecturer of Tallinn University, Estonia.

Narva Street 25, Tallinn, Estonia.

Phone: +372 56639067.

E-mail: mare.tuisk@tlu.ee

Website: <http://www.tlu.ee/?LangID=2>