

**ДНЕПРОВ Сергей Антонович**

**ГЕНЕЗИС НАУЧНОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ**

13.00.01 — общая педагогика



**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени

доктора педагогических наук

Екатеринбург — 2000

Работа выполнена на кафедре возрастной педагогики и педагогических технологий Уральского государственного педагогического университета

**Научный консультант:**

заслуженный деятель науки России,  
доктор педагогических наук, профессор А. С. БЕЛКИН

**Официальные оппоненты:**

заслуженный деятель науки России, академик РАО,  
доктор педагогических наук, профессор В. И. ЗАГВЯЗИНСКИЙ

заслуженный деятель науки России,  
доктор философских наук, профессор Г. Е. ЗБОРОВСКИЙ

доктор педагогических наук, профессор Г. Н. СЕРИКОВ

**Ведущее учреждение:**

Уральский государственный университет им. А. М. Горького

Защита состоится 27 июня 2000 г. в 10 ч. в ауд. 316 на заседании диссертационного совета Д 113.42.03 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 — общая педагогика и 13.00.06 — теория и методика воспитания при Уральском государственном педагогическом университете (620219 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке университета.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ** обусловлена тем, что на развитие образования и наук о нем активно влияют эмпирические знания, житейские представления, свойственные обыденному педагогическому сознанию, под которым мы понимаем *способность человека к восприятию, пониманию и осмыслению явлений в образовательном процессе и себя в этом процессе на основе представлений, знаний, установок и стереотипов, свойственных повседневному опыту людей и доминирующих в социальной общности, к которой они принадлежат*. В результате образование следует за общественным развитием, а для того чтобы созидающий потенциал образования использовался в полной мере, оно должно носить опережающий характер. Обыденное педагогическое сознание способно отражать бытие, но творить новую педагогическую реальность может только научное педагогическое сознание — *способность человека к восприятию, пониманию, осмыслению и предвосхищению явлений в образовательном процессе и себя в этом процессе на основе представлений, знаний, установок, базирующихся на изучении свойств, законов и закономерностей возникновения и развития явлений в образовании*.

Педагогические учения, созданные на основе обыденного педагогического сознания, преимущественно объясняли и толковали явления образовательного процесса, но оказались не в состоянии сформировать целостный взгляд на образование, позволяющий предопределять его развитие. С их помощью пока не удастся развить научное педагогическое сознание у большинства будущих учителей. Сегодня требуются метатеории, которые способны разрешить назревшие проблемы в образовании и в науках о нем и на этой основе реализовать опережающее образование. Метатеории могут быть разработаны только на базе научного педагогического сознания. Для того чтобы следовать какой-либо методике, вполне достаточно обыденного педагогического сознания, а для того чтобы осмысленно выбирать из существующих и создавать новые педагогические технологии, учителю необходимо научное педагогическое сознание, поскольку педагогическая технология предусматривает достижение заранее заданных результатов, а обыденному сознанию доступно лишь вероятностное предсказание. Обоснованным прогнозом станвится только благодаря научному сознанию.

Методика предусматривает реализацию отдельных этапов деятельности по принципу «черного ящика», а педагогическая технология — осмысление каждого этапа образовательного процесса, возможное только на основе научного педагогического сознания. Кроме того, методика невоспроизводима, а педагогическая технология воспроизводима, но только в том случае, если педагоги в состоянии осмыслить алгоритм деятельности, предложенный другим педагогом. Наконец, научное педагогическое сознание способствует целостному восприятию образовательного процесса, а это позволяет снизить вероятность ошибок в педагогической технологии.

**АКТУАЛЬНОСТЬ ТЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ** определяется противоречиями между:

- необходимостью в опережающем образовании и недостаточной профессионально-педагогической компетентностью многих учителей;

- возрастающей потребностью в повышении профессионально-педагогической компетентности учителей и несовершенством ее формирования в высшем педагогическом образовании;
- приоритетностью научного педагогического сознания в становлении профессионально-педагогической компетентности и остаточным положением, которое занимает его формирование в высшем педагогическом образовании;
- потребностями высшего педагогического образования в теории, раскрывающей закономерности формирования научного педагогического сознания, и неразработанностью ее методологических, теоретических и практических оснований;
- уровнем исследованности общей теории сознания в философии, психологии, антропологии, культурологии и изученностью педагогического сознания в науках об образовании;
- расширяющимся теоретическим анализом и «свернутой» практикой формирования целостного научного сознания будущих учителей, приводящей к тому, что в сознании студентов отражаются лишь отдельные и разрозненные элементы процесса формирования и мотивы развития научного педагогического сознания, порой в противоречии с закономерностями его становления;
- узкопредметным характером педагогического образования, препятствующим развитию у студентов способности решать проблемы, возникающие на стыке различных видов педагогической деятельности, и необходимостью интеграции общекультурного, фундаментального психолого-педагогического, предметного и профессионального компонентов процесса формирования научного педагогического сознания;
- наличием представлений о необходимости научного педагогического сознания и почти полным отсутствием практических методик и технологий, обеспечивающих его формирование у будущих педагогов: до сих пор неизвестен его *генезис — происхождение и последующий процесс развития, приведший к современному состоянию, определяющий сущность, структуру, содержание, функции, уровни развития и факторы формирования в процессе фундаментального психолого-педагогического образования.*

**СТЕПЕНЬ РАЗРАБОТАННОСТИ ТЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Впервые наличие педагогического сознания в структуре общественного сознания было отмечено В. А. Демичевым только в 1969 г. Различные аспекты педагогического сознания как явления действительности и категории науки изучались И. Я. Лернером и В. А. Слостениным. Философские и социальные аспекты развития и становления педагогического сознания исследованы В. Н. Филипповым и Л. А. Беляевой. Однако мы не нашли в названных публикациях исчерпывающих ответов на вопросы о сущности педагогического сознания. Имеется большое число публикаций по смежным отраслям знаний, в которых в скрытой форме содержатся сведения, помогающие дать ответы на интересующие нас вопросы. Эти публикации с определенной долей условности можно разделить на четыре основные группы: историческую, философскую, психологическую и педагогическую. Их изучение позволило сделать выводы о методологических и теоретических ориентирах исследования. Важнейшей интеграционной основой для него стало гуманистическое направление в философии, психологии и педагогике.

Психолого-педагогический анализ процесса появления и развития педагогического сознания сделан на базе культурно-исторического подхода Л. С. Выготского и

А. Р. Лурии, продолженного А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, П. Я. Гальпериным, Л. И. Божович, В. В. Давыдовым, В. П. Зинченко, А. В. Петровским и В. А. Петровским. Педагогические аспекты сознания при анализе соотношения философии и педагогики рассматривали Н. А. Горбачева, М. С. Кобзева, М. К. Мамардашвили, К. А. Шварцман. Философские проблемы воспитания, в которых также отражены проблемы развития педагогического сознания, исследовали Г. С. Батишев, Л. А. Волович, В. В. Давыдов, В. Т. Ефимова, В. Д. Клементьева, Е. Ф. Сулимова, С. Г. Спасибенко, В. Н. Турченко. «Опредмеченное» и «воплощенное» педагогическое сознание — педагогическую культуру изучали А. В. Барабанщиков, В. Л. Бенин, Е. В. Бондаревская, Л. А. Терехина. Соотношение сознания, мышления и речи исследовали А. В. Ерахтин, А. М. Маликов, Л. В. Юрчик. Проблему соотношения сознания и бессознательного в человеческой деятельности рассматривали Г. Н. Велиев, И. О. Джиоева, Е. Б. Маслова. Роль сознания в саморегуляции деятельности изучали А. Н. Арлычев, Т. П. Воробьева, И. М. Евсеева; структуру и уровни сознания — В. В. Маслов. Обыденное сознание в его взаимодействии с научным сознанием исследовали В. Н. Белов, И. А. Бутенко, В. Н. Горелова, Л. Н. Задорожная, А. Ф. Литвиненко.

Сущность, структура и содержание педагогической деятельности, в которой так или иначе отражалось педагогическое сознание, исследовались С. И. Архангельским, В. В. Величем, Ф. Н. Гоноболным, Д. М. Гришиным, Н. А. Половниковой, Л. И. Рувинским, В. А. Сластениным. Формирование профессиональных умений учителя, в которых также отражается педагогическое сознание, изучали О. А. Абдуллина, А. П. Акимова, А. Д. Сазонов, Н. А. Томин, А. В. Усова, М. Л. Фрумкин, Н. Я. Яковлева и др. Важнейшее проявление педагогического сознания — творческая направленность педагогической деятельности — исследовалось Ю. П. Азаровым, В. М. Андреевым, В. П. Беспалько, Л. Я. Зорным, Л. А. Кабановой, В. А. Кан-Каликом, Н. Д. Никандровым, М. М. Поташником, С. А. Гильмановым. Целостное формирование личности учителя изучали В. В. Буткевич и В. Н. Гололов.

Различные стороны проявления педагогического сознания в самовоспитании исследовали А. Я. Арет, Н. Ф. Голованова, Н. И. Дунина. Мотивацию педагогического образования и самообразования рассматривали Ю. В. Варданян и В. К. Виллонас. Формирование профессиональных способностей и профессиональной готовности к педагогической деятельности изучали К. М. Дурай-Новакова, Т. В. Иванова, С. Д. Литвин. Психолого-педагогические основы профессионального мышления педагогов рассматривали В. П. Андронов, Т. А. Андропова, О. С. Анисимов, Н. Ю. Бочарова, К. М. Бырлина, Д. В. Вилькеев, Л. Л. Гурова, Л. А. Игнатьева и М. М. Кашапов. Психологический анализ профессионального самосознания учителя сделал В. Н. Козиев. Категорию «генезис» исследовали В. В. Абраменкова и Л. А. Шумихина.

Важнейшие элементы педагогического сознания: личностный смысл как педагогический фактор, ценностные ориентации, профессиональную направленность, интуицию, педагогическую коммуникацию, волевые проявления педагога — изучали И. В. Абакумова, Е. С. Волков, Л. В. Гаврилова, С. А. Гильманов, И. М. Ильичева, Н. И. Курзанова, Д. М. Лондон, Н. А. Мачикина. Субъектность и интроспекцию, педагогическую рефлекссию, предвидение и прогнозирование, диагностику, коммуникацию — функции педагогического сознания исследовали О. М. Анисимова, А. С. Белкин, О. Г. Берзовская, А. А. Бизяева, Е. М. Боброва,

О. В. Борденюк, С. В. Васьковская, Е. Н. Волкова, Г. Л. Гаврилова, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, Г. А. Карпова, О. Ф. Меженцев, В. Д. Ширшов. Психологические технологии формирования понятийного мышления у студентов предложила Г. А. Железовская. Процесс профессионального обучения и воспитания будущих учителей изучали Б. А. Бенедиктов, С. Б. Бенедиктова, В. М. Блейхер, Л. Ф. Бурлачук. Психологию становления личности педагогов профессионально-технического образования исследовал Э. Ф. Зеер. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период изучал К. М. Левитан.

Исследование философской, психологической, педагогической и исторической литературы, практики отечественного педагогического образования и индивидуальных интересов педагогов свидетельствует о все возрастающем интересе к закономерностям появления, развития, формирования и становления научного педагогического сознания. Этот анализ показал, что в теории рассматриваются, а на практике реализуются лишь отдельные и разрозненные элементы процесса развития, формирования и становления научного педагогического сознания, причем часто в противоречии с закономерностями его становления. Анализ законодательных актов, научных работ, учебных планов, программ, квалификационных характеристик, передового педагогического опыта, состояния образовательного процесса в педагогическом вузе, мнений педагогов, отзывов на уровень подготовленности начинающих учителей свидетельствует, что педагогическое сознание исследовано недостаточно. Не определены его сущность, структура, содержание, функции; практически не изучены причины появления, уровни развития, факторы формирования. Таким образом, в системе образования, отечественных наук об образовании, а также в духовном мире каждого человека обостряются **ПРОТИВОРЕЧИЯ** между возрастающей потребностью в учителях, наделенных развитым научным педагогическим сознанием, и неисследованностью генезиса научного педагогического сознания, приводящей к неразработанности методологических и теоретических основ, практических методик и технологий, обеспечивающих его формирование у будущих педагогов.

На основе изучения противоречий была сформулирована **ПРОБЛЕМА** исследования, заключающаяся в *поиске, определении и обосновании генезиса научного педагогического сознания*, а также **ТЕМА** «Генезис научного педагогического сознания». Противоречия, проблема и тема позволили сформулировать **ЦЕЛЬ** исследования: *выявить, определить и обосновать генезис, детерминирующий сущность, структуру, содержание, причины появления, уровни развития, функции, факторы и дидактические условия формирования научного педагогического сознания у будущих учителей.*

**ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ** — процесс фундаментального психолого-педагогического образования будущих учителей.

**ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ** — генезис научного педагогического сознания будущих учителей в вузе.

**ГИПОТЕЗА ИССЛЕДОВАНИЯ:** сведения о генезисе научного педагогического сознания будут способствовать его становлению у будущих учителей при условии:

- многомерного голографического историко-философско-психолого-педагогического анализа теоретических концепций, позволяющего определить, обосновать и реализовать цель, принципы, содержание, методы и средства, а также формы педагогического образования с учетом закономерностей филогенеза и онтогенеза формирования сознания;

- мониторинга процесса преобразования обыденного педагогического сознания в научное педагогическое сознание;
- выявления устойчивой связи между сформированностью педагогических понятий и уровнем развития педагогического сознания;
- учета и применения в обучении витагенного опыта педагогической деятельности студентов, базирующегося на обыденном педагогическом сознании;
- доминирующей роли интеллектуального компонента в формировании научного педагогического сознания;
- моделирования в образовательном процессе содержания профессиональной деятельности будущих учителей;
- применения смыслораскрывающих и смыслообразующих методов преподавания и учения;
- сочетания сложноорганизованной совместной деятельности студентов и преподавателей с самообучением (автодидактикой), сущность которого будет заключаться в построении смысла, определении значения, перспектив и в выработке мотивов профессионального самосовершенствования.

### **ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ:**

1. Осуществить голографический историко-философско-психолого-педагогический анализ генезиса научного педагогического сознания, позволяющий выявить происхождение и последующий процесс развития, определяющий сущность, структуру, содержание, причины появления и развития, функции, факторы и дидактические условия становления научного педагогического сознания у будущих учителей.
2. Обосновать генезис научного педагогического сознания — основные филогенетические и онтогенетические закономерности появления, развития, становления и преобразования обыденного научного педагогического сознания в научное.
3. На основе исследований генезиса научного педагогического сознания определить, теоретически обосновать и практически реализовать дидактические возможности развития научного педагогического сознания у будущих учителей в процессе изучения педагогических дисциплин.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ.** Основополагающими методологическими идеями послужили: общепсихологическая и психолого-педагогическая теория деятельности, отраженная в работах Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, В. И. Загвязинского; принцип единства сознания и деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). В исследовании генезиса педагогического сознания — поиске закономерностей его развития и становления — опирались на теории, объединяющие филогенез и онтогенез человеческой психики: на биогенетический закон Э. Геккеля и теорию рекапитуляции С. Холла.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ** базируются на:

- 1) многомерном голографическом подходе к анализу явлений в образовании и в науках о нем, разработанном А. С. Белкиным;
- 2) диалектическом единстве логического и исторического подходов в познании сущности педагогического сознания, исследованных Э. В. Ильенковым, В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзоном и А. С. Ахизером.
- 3) идеях о необходимости переориентации образования на основе принципов гуманизации, демократизации и технологизации, которые разрабатывались в исследованиях Э. Д. Днепров, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, В. Д. Семенова, Ю. Г. Татур;

- 4) системном подходе как направлении методологии научного познания социальных процессов, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы, предложенном У. Р. Эшби, А. Н. Аверьяновым, В. Г. Афанасьевым, И. В. Блаубергом, В. Н. Садовским;
- 5) теории развития и становления личности как субъекта самопознания и саморазвития, которую разрабатывали К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, Л. М. Попов, С. Л. Рубинштейн;
- 6) концепции А. Маслоу и К. Роджерса о «самоактуализации» как важнейшей цели развития личности.

**КОНЦЕПЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Исследования генезиса научного педагогического сознания показывают, что обыденное педагогическое сознание развивается спонтанно, а научное — целенаправленно формируется. Однако педагогическое образование пока не соответствует филогенезу и онтогенезу научного педагогического сознания: делается попытка сразу же сформировать интеллектуальную сферу (причем в основном память), а эмоциям и чувствам, мотивам, нравственности и воле уделяется мало внимания. Как преодолеть эти недостатки? Для этого прежде всего необходимо системное рассмотрение генезиса научного педагогического сознания: происхождения, развития и становления в филогенезе, а затем — современного состояния: сущности, структуры, содержания, функций, уровней развития и факторов формирования в онтогенезе. Системообразующим элементом исследования научного педагогического сознания является определение его сущности, которое позволит добиться целостного анализа педагогического сознания. Сущность (то, что скрыто от непосредственного восприятия на основе эмпирических методов исследования и постигается только при помощи теоретического анализа) выявляется путем поиска отличий педагогического сознания от родственных явлений: педагогического мышления, педагогической памяти, педагогического мировоззрения, педагогической культуры, а научного педагогического сознания — от обыденного. Эти явления либо отождествлялись с научным педагогическим сознанием, либо противопоставлялись ему, либо научное педагогическое сознание рассматривалось как их составная часть.

На основе сведений о сущности научного педагогического сознания можно исследовать его структуру — устойчивые связи между важнейшими составными частями, обеспечивающие целостность; отношения зависимости между составными частями и уровни развития — совокупность признаков, характерных для определенной стадии педагогического сознания, а также факторы формирования: основные причины его развития. Такие исследования позволят разработать педагогическую систему, чтобы добиться формирования научного педагогического сознания у будущих учителей. Его формирование в процессе образования должно можно больше соответствовать филогенезу и онтогенезу научного педагогического сознания, т. е. вначале следует развивать эмоционально-чувственную сферу, затем — мотивационную, на ее основе — интеллектуальную, нравственную и волевую сферы. Педагогическое сознание, развитое на научном уровне, поможет будущим учителям подготовиться к «со-творению» новой педагогической реальности. Формированию научного педагогического сознания способствует раскрытие в процессе занятий практической ценности научных педагогических знаний, представленных в виде системы понятий и категорий.

**МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ** определялись его целью, необходимостью разрешения методологических, теоретических и практических проблем. Методологическое и



теоретическое исследование осуществлялось на основе генетического метода, предусматривающего сочетание логического и исторического методов, а также моделирование. Изучение и обобщение научной литературы строилось на теоретическом анализе и синтезе. В рамках педагогического мониторинга на основе историко-философско-психолого-педагогического анализа генезиса научного педагогического сознания исследовалось преподавание педагогических дисциплин в вузе и уровень развития педагогического сознания учителей. Констатирующий эксперимент базировался на анкетировании, интервьюировании, интроспекции. Он позволил выявить отсутствие различий в уровнях развития педагогического сознания у студентов как опытно-экспериментальных групп, так и обучающихся по традиционной методике перед началом формирующего эксперимента и появление таких различий после его окончания, когда проверялась результативность разработанных методик и технологии формирования научного педагогического сознания. На стадии формирующей опытно-экспериментальной работы применялись моделирование, ранжирование, включенное наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, дискуссии и диспуты, анализ продуктов деятельности (сочинений). Научное педагогическое сознание у студентов формировалось при помощи методов определения понятий, семантического дифференциала и парных сравнений, которые одновременно служили методами исследования уровня развития педагогического сознания. Для обобщения полученных данных использовались математические методы, в том числе и метод графов, которые позволили статистически подтвердить результаты исследования.

**БАЗОЙ ИССЛЕДОВАНИЯ** служили Уральский государственный педагогический университет, филиалы педагогических вузов и педагогические колледжи г. Екатеринбурга, Новоуральска и Каменска-Уральского Свердловской области, школы № 62 и 70 г. Екатеринбурга и № 8 г. Полевского. На различных этапах опытно-экспериментальной работы принимали участие около 100 школьников, более 100 родителей, около 700 студентов педагогических вузов и колледжей, а также 360 учителей средних школ.

### **ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Первый этап* (1989—1993) — *поисково-ориентировочный*. На данном этапе накапливался эмпирический материал, осуществлялись поиски методологических и теоретических оснований для переосмысления имевшегося опыта педагогического анализа формирования научного педагогического сознания у студентов.

*Второй этап* (1994—1997) — *экспериментально-аналитический*. На этом этапе было осуществлено исследование проблем генезиса: спонтанного развития обыденного и формирования научного педагогического сознания в образовательном процессе, а затем — развития и становления научного педагогического сознания в процессе самообразования будущих учителей. На основе решения теоретических проблем была осуществлена опытно-экспериментальная работа.

*На третьем, теоретико-методологическом этапе* (1997—2000) были проанализированы итоги реализации методики и технологии формирования научного педагогического сознания будущих учителей, проведены статистическая обработка, систематизация и обобщение данных опытно-экспериментального исследования, апробация и внедрение основных положений, подготовка диссертации к защите.

**ОБОСНОВАННОСТЬ И ДОСТОВЕРНОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ** обусловлены исходными методологическими и теоретическими позициями, опирающимися на интеграцию и взаимопроверку системных данных многомерно-

го голографического анализа исторических, философских, психологических и педагогических сторон единой концепции формирования научного педагогического сознания; комплексным применением методов теоретического и эмпирического исследования; многолетней опытно-экспериментальной работой. Достоверность данных опытно-экспериментальной работы подтверждается репрезентативностью выборки, большим количеством и разнообразием заданий, предлагавшихся студентам.

**НАУЧНАЯ НОВИЗНА ИССЛЕДОВАНИЯ** заключается в следующем:

1. Многомерный голографический историко-философско-психолого-педагогический анализ явлений, связанных с образованием и науками о нем, позволил трансформировать изучение сущности, структуры, содержания и процесса формирования научного педагогического сознания из объекта в предмет педагогических исследований.
2. Установлено, что набор основных структурных элементов научного педагогического сознания инвариантен, его составляют эмоционально-чувственная, мотивационная, интеллектуальная, нравственная и волевая сферы сознания.
3. Определено, что структура и содержание обыденного педагогического сознания вариативны. Соотношение между различными сферами обыденного педагогического сознания может изменяться под воздействием витагенного опыта, общего образования и развития самосознания.
4. Зафиксирована устойчивая закономерная связь между уровнем сформированности педагогических понятий у студентов и уровнем развития их педагогического сознания.
5. Установлено, что наиболее эффективными методами формирования педагогических понятий в процессе профессионально-педагогической подготовки являются методы семантического дифференциала и парных сравнений.

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ** заключается в том, что раскрыто педагогическое значение и дано определение категории «педагогическое сознание», представленной в системном виде, показаны ее отличия от категорий «педагогическое мышление», «педагогическая память», «педагогическая культура», а категории «научное педагогическое сознание» — от категории «обыденное педагогическое сознание»; даны определения уровням научного и обыденного педагогического сознания.

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ:** определена и обоснована методологическая и теоретическая база для совершенствования педагогической подготовки будущих учителей в системе многоуровневого непрерывного образования. Результаты исследования использованы в практике высшего педагогического образования для подготовки и преподавания курсов «Общая педагогика», «Воспитательные теории и системы», «Образовательные теории и системы», «Педагогические теории, системы и технологии», «Методология и методы педагогических исследований», «Управление педагогическими системами», «Методика преподавания педагогики», предназначенных для подготовки преподавателей педагогики и психологии, а также элективного курса «История появления, развития и становления педагогического сознания». В практике среднего образования — в Государственном образовательном стандарте (национально-региональный компонент) Свердловской области.

**АПРОБАЦИЯ И ВНЕДРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ:** основные положения доложены автором и получили одобрение на международных, всерос-

сийских и региональных совещаниях, конференциях, симпозиумах, конгрессах и научно-практических семинарах АПН СССР и РАО: «Проблемы перестройки в учебно-воспитательных учреждениях народного образования» (Уфа, 1989); «Развитие социальной активности подростка» (Казань, 1989); «Проблемы профессиональной подготовки специалистов на этапе ускорения научно-технического прогресса» (Кировград, Украина, 1989); «Самостоятельная учебная и научно-исследовательская работа студентов заочного обучения» (Курган, 1991); «Экономическое воспитание в системе непрерывного образования» (Свердловск, 1991); «Профессиональная подготовка социального педагога» (Москва, 1992); «Долговременные формы непрерывной подготовки кадров для агропромышленного комплекса» (Екатеринбург, 1995); «Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога» (Тюмень, 1995); «I Международный конгресс по проблеме гуманизации образования» (Бийск, 1995); «Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности» (Барнаул, 1996); «Технология и мониторинг образовательного процесса» (Екатеринбург, 1996); «Образование на Урале и современные проблемы подготовки учителя истории» (Екатеринбург, 1997); «История и современное состояние российского образования. Малоисследованные проблемы» (Москва, 1998); «Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога» (Екатеринбург, 1998); «Психодидактика и педагогика» (Барнаул, 1998); «Воспитание духовности» (Екатеринбург, 1998, 1999); «Уральские историко-педагогические чтения» (Екатеринбург, 1998, 1999); «Традиции и новаторство в развитии образования» (Тюмень, 1999); «Практическая психология» (Екатеринбург, 1999); «Социальная педагогика и социальная работа» (Екатеринбург, 1999); «Мониторинг в образовании» (Шадринск, 2000). Материалы диссертационного исследования многократно обсуждались на заседаниях кафедры возрастной педагогики и педагогических технологий Уральского государственного педагогического университета. Содержание проведенного исследования подробно изложено в монографиях, в учебно-методических пособиях, словарях, анкетах, статьях, тезисах докладов. Всего по теме диссертации опубликовано 50 работ общим объемом свыше 70 п. л.

**ВНЕДРЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Основные результаты исследования внедрены в практику преподавания педагогических дисциплин в Уральском государственном педагогическом университете, Уральском государственном профессионально-педагогическом университете, Уральском государственном университете, Уральской государственной академии физической культуры; Ставропольском государственном университете; Пермском государственном педагогическом университете; Магнитогорском государственном педагогическом институте; Ленинградском государственном областном университете; Шадринском государственном педагогическом институте; Волгоградском институте повышения квалификации специалистов образовательных учреждений; Нижегородском институте развития образования; Ханты-Мансийском институте развития регионального образования; в Управлениях по образованию г. Тюмени, г. Челябинска, г. Каменска-Уральского Свердловской области. Результаты исследования использованы в качестве важнейших методологических и теоретических положений в восьми кандидатских диссертационных исследованиях, выполненных под научным руководством автора.

**ОГРАНИЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ:** в психике человека наряду с педагогическим сознанием активно действуют сферы бессознательного и подсознания. Одна-

ко подробное рассмотрение сущности, структуры, содержания, функций бессознательного и подсознания, а также их взаимодействия с педагогическим сознанием в рамках нашего исследования не предусматривается.

#### **НА ЗАЩИТУ ВЫНОСЯТСЯ СЛЕДУЮЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ:**

1. Многомерный голографический историко-философско-психолого-педагогический анализ явлений, связанных с образованием и науками о нем, позволил установить, что сущность педагогического сознания заключается в совокупности смыслов и значений образовательной деятельности, отличающих его от педагогического мышления, памяти, мировоззрения и культуры, функционирующих в виде представлений, понятий и категорий и отраженных в мотивах, ценностных ориентациях и поведенческих установках.
2. Как в обыденном, так и в научном педагогическом сознании эмоционально-чувственная сфера филогенетически и онтогенетически детерминирует развитие мотивационной, а та в свою очередь — интеллектуальной сферы.
3. В обыденном педагогическом сознании волевою сферу детерминирует эмоционально-чувственная сфера, реже — мотивационная, еще реже — интеллектуальная.
4. Педагогическое сознание оказывает определяющее воздействие на развитие педагогического мышления, памяти, мировоззрения, деятельности и культуры.
5. Становление обыденного педагогического сознания происходит на вскармливании, прагматическом, схоластическом, просветительском и новаторском уровнях, а научного — на формальном, методическом, технологическом, теоретическом и креативном уровнях.
6. В процессе профессионально-педагогической подготовки можно сформировать научное педагогическое сознание на формальном, методическом и технологическом уровнях.
7. Педагогическое самообучение (автодидактика) — важнейшее средство и условие формирования теоретического и креативного уровней развития научного педагогического сознания.

Диссертация изложена на 460 страницах, состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка, включающего 389 наименований, и приложений.

#### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

В первой главе «**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**» рассматриваются возможности исследования педагогического сознания в науках об образовании. Сознание — объект исследования самых различных наук, отраслей знаний и деятельности: этики, социологии, психологии, экономики, юриспруденции, физиологии, кибернетики, искусствоведения, педагогики — начиная с XX в., а до этого оно было в поле зрения только философии. Сегодня религиоведение, политология, этика, эстетика в качестве предмета исследования имеют конкретные формы общественного сознания. Предметное изучение как обыденного, так и научного педагогического сознания до сих пор является принципиально новым для отечественной педагогики. На сегодняшний день отсутствует целостная теория генезиса научного педагогического сознания, которая позволила бы описать, объяснить и реконструировать весь процесс его возникно-

вения, развития и становления в филогенезе, в единстве всех идей и факторов, влияющих на будущего учителя в онтогенезе. До сих пор неизвестны основные филогенетические и онтогенетические закономерности преобразования обыденного научного педагогического сознания в научное.

Рассмотрение сознания в качестве необходимой и главной предпосылки, а также важнейшей стороны человеческой деятельности, направленной на изменение и преобразование предметного мира, позволило включить его в систему основных связей и факторов общественно-исторического процесса. В соответствии с новой трактовкой возможного разрешения противоречия педагогическое сознание не только «отражает», изучает образование, но и «определяет» его сущность, структуру и содержание. При этом нельзя забывать, что творит, преобразует не само сознание, а человек, наделенный сознанием. Такая методологическая посылка позволяет многое переосмыслить в педагогике и образовании. Коренным образом меняется роль учителя, педагога. Из пассивного участника, «созерцателя» педагогического процесса он превращается в его активного творца, но только при условии наличия у него развитого научного педагогического сознания.

Меняется место образования в мире. Из второстепенной отрасли человеческой деятельности, призванной передавать из поколения в поколение «отраженный образ действительности» и обслуживать материальное производство (подлинного «преобразователя» сознания в методологии марксизма) и способной лишь давать такому производству «трудовые резервы», образование превращается в важнейший фактор социально-экономического прогресса. Ведь именно благодаря ему преобразуются все формы общественного сознания, а вместе с ним и весь окружающий человека мир — появляется ноосфера. Формируя и совершенствуя научное педагогическое сознание у родителей, учителей, студентов педагогических вузов и колледжей — будущих педагогов, мы получаем реальную возможность развивать и преобразовывать как их сегодняшнюю, так и предстоящую педагогическую деятельность. Педагогическая наука, таким образом, может быть определена как наука об изучении различных уровней педагогического сознания и порождаемой им педагогической деятельности. Задача педагогики состоит в том, чтобы найти способы постепенного преобразования «реального мира» через образование (преобразование) как отдельной личности, так и целых групп — коллективов, классов, поколений. Таким образом, разница в подходах к изучению сознания состоит в том, что философия изучает преимущественно общественное, а педагогика (как и психология) — индивидуальное или коллективное сознание. Причем философия изучает сознание в основном в его развитых формах, а педагогика прежде всего стремится исследовать и процесс его генезиса: появления, развития и становления, а также принципы, методы, средства, формы и условия формирования.

Несмотря на все многообразие педагогического сознания у различных людей, можно выделить определенные типы и виды, которые будут присущи большим группам людей. Образование представляет собой тот «мостик», при помощи которого совершается переход от общественного сознания к индивидуальному и, наоборот, от индивидуального — к общественному. Первый путь — это путь школьного образования, а второй — творческий путь преобразования общественного сознания на основе индивидуального. Механика Ньютона, протестантское учение Лютера, педагогика Коменского были глубоко индивидуально по своему происхождению, и

эта индивидуальность запечатлелась в их теориях настолько, насколько это допускает научно-логическая форма фиксации и изложения материала. Они воспроизводятся последующими поколениями людей не как явления индивидуального, а как составные части общественного сознания. Человек не является просто точкой приложения действия внешних сил, а, будучи существом сознательным, интериоризует эти образцы, делая их достоянием своего внутреннего мира. Уже усвоенные, они в свою очередь также начинают влиять на поведение человека, образуя систему «внутреннего принуждения».

Даже в обыденной жизни мы замечаем, что профессиональная принадлежность накладывает отпечаток на человека, его мышление, поведение, отношение к миру, на его сознание вообще и на педагогическое в частности. Еще С. И. Гессен указал на то, что педагогическое сознание нельзя рассматривать только как профессиональное, потому что эта форма сознания присуща любому человеку. Мы исследовали педагогическое сознание не только с точки зрения профессиональной деятельности, поскольку любой индивид обладает педагогическим сознанием либо на обыденном, либо на научном уровне. Как одна из форм общественного сознания педагогическое сознание присуще всем людям. В связи с обозначенными проблемами интересным представляется исследование особенностей развития индивидуальных качеств в процессе вузовской подготовки специалистов в области образования. Нам предстоит ответить на вопрос «Как происходит генезис научного педагогического сознания будущих учителей?»

Прежде всего нас интересует педагогическое сознание будущих учителей, находящееся на так называемом переходном уровне — от обыденного к научному. Доказано, что период обучения в педагогическом вузе является во многом определяющим в плане успешности будущей деятельности, так как именно в это время формируется педагогическая направленность, готовность к педагогической деятельности, происходит переход от обыденного к научному уровню педагогического сознания. Период профессионального обучения оказывается решающим в плане формирования научного педагогического сознания, так как кардинально изменяет мотивационную сферу сознания, формирует установки и ценности, адекватные характеру и содержанию деятельности, — происходит становление направленности личности. В этом смысле мы имеем уникальную возможность проследить процесс генезиса научного педагогического сознания студентов при их вхождении в большую социальную группу в результате сознательного выбора. Группы свойств и различных качеств человека в ходе обучения формируются по динамическим схемам, во многом аналогичным онтогенетическому развитию в целом. К моменту окончания обучения в вузе научное педагогическое сознание студентов не является полностью сложившимся, его формирование будет продолжаться на последующих стадиях деятельности.

Многомерный голографический историко-философско-психолого-педагогический анализ научного педагогического сознания представляется нам наиболее продуктивным. Ведь научное педагогическое сознание отражает и творит педагогическую деятельность, а важнейшая качественная характеристика этой деятельности — двойственность, при которой знание общих закономерностей и принципов реально сочетается с искусством, которое всегда носит творческий характер. С одной стороны, эта деятельность творческая. Педагог — артист, талант, мастер. С другой стороны, образовательный процесс технологичен и может быть алгорит-

мирован, а учитель, обладающий научным педагогическим сознанием, берется решать те педагогические задачи, результаты которых он может прогнозировать.

Во второй главе «СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ» говорится о том, что исследованиям генезиса научного педагогического сознания должны предшествовать поиски и определение сущности педагогического сознания. Эти поиски осложняются нерешенностью проблемы сознания в философии, хотя каждый человек стремится узнать о том, что представляет собой сущность его собственного сознания. Философы нередко подменяют понятие «сознание» множеством других: «разум», «душа», «сердце», «мышление», «субъективность», «субъектность». Они определяют эти понятия в сочетании с понятием «сознание» или без него. Однако такие определения содержат мало сведений о сущности сознания, о том, что же может угрожать человеку в том случае, если его сознание не будет обладать какими-либо необходимыми свойствами.

Попытки определить сущность сознания с материалистических позиций, через материю, бытие не увенчались успехом. Оказалось, что исследовать сознание можно при условии выхода за пределы наличного бытия: человек лишь в той степени понимает себя, в какой степени ему удастся понять иное — все то, что находится за его пределами. Эта способность прихода к себе через акт выхода из себя и есть сознание.

В результате анализа современных исследований нам удалось выяснить, что сознание — понятие философское, его нельзя вывести ни из материи, как полагают философствующие материалисты, ни из психики животных.

Сознание делает человеческую психику человеческой, а не психика, формируясь в процессе жизнедеятельности обезьян или каких-то других высших животных, приводит к появлению сознания как некоторой ее «высшей» формы. Определения, в которых говорится, что сознание есть противоположность материи или что сознание — высшая форма психической деятельности, ничего не дают действительному пониманию сознания. Сознание нельзя вывести из понятия «человек» на том основании, что оно ему принадлежит, так как человек, лишенный сознания, уже не человек. Сознание — это не какое-то особое человеческое свойство, а сам человек в своей сущности, т. е. то, что делает человека человеком.

Сознание — это не есть некий объект, который рассматривается со стороны, познается научно и выражается в положительном знании. Исследование сознания через акты поведения и деятельности — это исследование внешних форм проявления сознания, а не сущности самого сознания. Размышление о сознании посредством самого сознания, способность прихода к себе через акт «выхода» из своего непосредственного бытия и есть сознание.

В поисках понимания сущности сознания необходимо обращаться к предмету деятельности сознания, а не к предмету, в котором оно себя выражает; стало быть, ни психоаналитическая, ни предметно-логическая, ни словесно-герменевтическая концепции сознания не приводят к пониманию того, что есть сознание, а лишь изображают его в соответствующих терминах этих подходов. Нельзя добиться, чтобы сознание появилось у того, у кого его нет, но появившееся сознание можно и нужно развивать. Родовое начало в появлении, развитии и становлении сознания играет второстепенную роль. Коллективизм как изначальная сущность не свойствен сознанию. Из этого отрицания не исходит полного отрицания того, что каждый

отдельно взятый человек не в состоянии осуществить свою сущность вне связи с другими людьми.

Наши исследования свидетельствовали, что сущность педагогического сознания прежде всего заключается в построении определенной совокупности смыслов, значений и перспектив предстоящей педагогической деятельности. От степени их глубины, полноты и адекватности реальности зависит успех этой деятельности. Педагогическое сознание в первую очередь отражает аксиологическую суть явлений педагогической действительности, деятельности учителей, поведения учащихся, их отдельных поступков. Это отличает педагогическое сознание от педагогического мышления.

Педагогическое сознание социально обусловлено, само по себе представляет социальное явление и активно влияет на характер общественных отношений. Оно различно в разных социальных группах, на которые подразделяется общество. Педагогическое сознание различается по объему и содержанию для разных профессиональных групп педагогов. В социологическом аспекте анализа выделяется общественное и индивидуальное педагогическое сознание. В гносеологическом аспекте педагогическое сознание разделяется на обыденное, опирающееся на индивидуальный и общественный опыт личности, и научное, основанное на совокупности философских и психолого-педагогических знаний в сочетании с положительным витагенным опытом. Рассогласование между педагогическим сознанием и деятельностью вызывается невключенностью знаний о целях образовательной деятельности в структуру мотивов, ценностных ориентаций и социальных установок. Педагогическое сознание служит парадигмой, под углом зрения которой человек воспринимает, осмысливает, оценивает получаемую извне педагогическую информацию и осуществляет свою деятельность теоретического или практического характера.

Этимология термина «со-знание» соответствует его обыденному смыслу и противоречит научному. Согласно последнему в содержание сознания должна входить почти вся нематериальная человеческая жизнедеятельность: все проявления эмоций и чувств, мотивации, интеллекта, воли. Если же сознание сводить только к знанию, то из него следует исключить мышление. Исключив мысль из сознания, мы исключаем и продукт этой мысли. Следовательно, нельзя отождествлять сознание с каким-либо объемом знаний.

Традиционно в педагогике и педагогической психологии для описания разнообразных мыслительных процессов, сопровождающих деятельность учителя, вместо понятия «сознание» чаще всего употребляется понятие «мышление». Их раздельный анализ весьма затруднен из-за очень тесной связи педагогического сознания и мышления. До сих пор они отождествляются как в генетических, так и в содержательных аспектах, поскольку и то, и другое определяется как высшая форма психического отражения действительности, но при этом игнорируется необходимость осмысления сущности педагогической деятельности и ее идеальной, духовной стороны — педагогического сознания. Как и сознание, мышление весьма сложный для педагогического исследования объект и предмет: имеет множество детерминант, во многом зависит как от знаний, так и в первую очередь от развитости аналитических механизмов их систематизации, актуализации и передачи в ходе педагогической деятельности и общения.



Если под сознанием мыслить то, что и должно мыслиться, т. е. мыслить противоположность всего «материального» только душевным и духовным, то само мышление должно входить в определение такого сознания, обосновывать его на логическом уровне, или, по Э. В. Ильенкову, на уровне идеального. В процессе анализа различных точек зрения на сущность, структуру и содержание педагогического мышления нам удалось установить, что практически все авторы выделяют такие особенности педагогической деятельности, как наличие бесконечного разнообразия педагогических ситуаций, которые педагогическое мышление трансформирует в привычные задачи, многовариантности протекания педагогических процессов, многофакторности педагогических ситуаций. Вместе с тем педагогическое мышление — основа творческой деятельности учителя. С его помощью педагог выделяет важнейшие стороны и свойства отображаемого объекта и ставит их в соответствующие отношения, связи с целью получения нового знания.

На наш взгляд, определение сознания как чисто рациональной, понятийной деятельности в противоположность чувствованию, мотивации, нравственности и волеизъявлению, которые до сих пор не включались в состав педагогического сознания, и является причиной, приводящей к фактическому отождествлению сознания с одной из его составляющих. Педагогическое мышление представляет собой деятельность по осмыслению педагогических явлений. Это активный процесс отражения объективного мира в форме понятий, суждений, умозаключений. Сравнительный анализ сознания и мышления показывает, что существует взаимосвязь уровней педагогического мышления и педагогического сознания, что последнее не только отражает бытие, но и имеет прогностическую функцию в развитии педагогической деятельности и системы образования. Педагогическое мышление — способность использовать педагогические идеи в конкретных ситуациях деятельности, умение видеть в конкретном явлении его общую педагогическую суть. Мышление учителя проявляется в разрешении нестандартных задач, в конструировании новых методов педагогического воздействия, в проектировании педагогических систем. Суть педагогического мышления заключается в соотношении четырех элементов педагогического процесса — цели, содержания образования, деятельности преподавания и деятельности учения. Наиболее существенные элементы педагогического мышления проявляются в самых разных ситуациях. Педагогическое мышление направлено на познание взаимодействующей системы, на анализ совокупности условий, педагогических ситуаций и на решение педагогических задач. Одно из главных отличий сознания от мышления состоит в том, что мышление возможно в бессознательном, «автоматном» состоянии, на уровне навыка, без осознания самого процесса решения стандартных педагогических задач.

Еще одним аргументом в пользу нетождественности рассматриваемых категорий является наличие в структуре интеллектуальной сферы сознания педагогической памяти. Хотя и нет таких психологических категорий или понятий, которые не были бы каким-либо образом связаны с памятью, педагогическая память в большей степени обусловлена сознанием, чем мышлением. Можно определить педагогическую память как запечатление, сохранение и последующее использование того, что когда-то прошло через сознание субъектов образовательного процесса. Существует определение памяти как способности к управлению информацией. При этом указывается на то, что данная способность может быть как сознательной,

так и бессознательной. Память и опыт не одно и то же. Память обеспечивает накопление и сохранение опыта, а также его использование. Важнейшее предназначение памяти — информационное обеспечение всех видов поведения и деятельности. Память — условие приобретения витального опыта.

Мы сравниваем категорию «педагогическое сознание» с категорией «педагогическое мировоззрение». Под педагогическим мировоззрением исследователи понимают систему научно обоснованных убеждений, позиций, взглядов на мир педагогических явлений и себя в нем, особым образом отражающую понимание субъектом своего профессионального жизненного мира и отношения к нему, являющуюся важным условием продуктивной и эффективной деятельности учителя (Т. Я. Железнова). Мы считаем, что педагогическое мировоззрение — система отношений к сущности и особенностям современного образовательного процесса, ко всем его субъектам, к современным психолого-педагогическим теориям. Оно выражается в педагогических взглядах, убеждениях, позициях, принципах, регулирующих деятельность учителя.

Инвариантными компонентами содержания мировоззрения исследователи признают знания, мнения, взгляды, убеждения, позиции, действия. Наиболее глубоко исследована структура убеждений. Их низший уровень — мнение, более высокий уровень — взгляды, наивысший — позиция. В структуре убеждений выделяют личностные смыслы, сформировавшиеся в сознании путем преодоления противоположных смыслов в процессе становления отношения к себе, к субъектам совместной деятельности и к педагогической деятельности. Через внутреннюю структуру убеждений мировоззрение связано с мотивационной сферой педагогического сознания. Кроме того, в мировоззрении большую роль играет вера. Это такое состояние внутреннего мира человека, в котором выражается полное принятие им каких-либо явлений, событий, сведений, ценностей, выступающих мотивом жизнедеятельности. Вера — обязательная составная часть любого мировоззрения, в том числе и научного. Еще одной важнейшей инвариантной характеристикой мировоззрения является его направленность на деятельность. Как правило, в состав педагогического мировоззрения исследователи не включают педагогическое мышление, но подчеркивают их взаимодетерминирующую связь: с одной стороны, педагогическое мышление обуславливает становление педагогического мировоззрения путем анализа, оценки педагогических явлений в теории и на практике, а с другой — педагогическое мировоззрение как система знаний и убеждений стимулирует направленность педагогического мышления учителя, побуждая его рассматривать явления образовательного процесса в соответствии с собственной позицией. В любом случае очевидно, что педагогическое мировоззрение прежде всего связано с интеллектуальной сферой педагогического сознания.

Признавая, что мировоззрение характеризуется высокой степенью интегративности, т. е. объединяет в себе множество сторон, стоит как бы над всеми подструктурами личности и одновременно связано с каждой из них, мы не можем согласиться с тем, что педагогическое мировоззрение полностью детерминирует деятельность учителя. Ведь оно не оказывает определяющего влияния на интуицию, которая обуславливает принятие педагогических решений. Педагогическое мировоззрение воздействует только на наиболее развитые элементы мотивационной сферы: на ценностные ориентации, социальные установки, некоторые мотивы,

формируя интегративное мотивационное многообразие — педагогическую направленность. На потребности и интересы педагогическое мировоззрение не оказывает практически никакого влияния, а ведь они так же, как ценностные ориентации, социальные установки и мотивы, детерминируют педагогическую деятельность.

Известно, что в содержании педагогической направленности определяющей должна быть гуманистическая составляющая. Однако она не сводится только к доброте и поддержке, жалости, сочувствию, состраданию, эмпатии. Без эмоций и чувств, которые развиваются у человека помимо его мировоззрения, гуманные отношения невозможны. Педагогическое мировоззрение влияет лишь на некоторые компоненты и качества, связанные с интеллектуальной сферой сознания. Среди них следует назвать научность, самостоятельность мышления, но оно не в состоянии детерминировать развитие понятийного педагогического мышления, действие механизмов памяти, накопление витального педагогического опыта, которые во многом обуславливают педагогическую деятельность. Педагогическое мировоззрение является частью интеллектуальной сферы и детерминирует развитие нравственной и волевой сфер педагогического сознания.

Каким образом педагогическое сознание связано с педагогической деятельностью? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к определению соотношения категорий «педагогическое сознание» и «педагогическая культура». Всем известно определение культуры как совокупности созданных человеком материальных и духовных ценностей. Однако такое слишком широкое толкование категории культуры практически ничего не может дать для определения соотношения понятий педагогического сознания и педагогической культуры. Педагогическая культура — существенная часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности. Это — универсальная характеристика педагогической реальности. В ее состав входят ценности как материальные (полностью «овеществленные»): учреждения образования и средства обучения, так и духовные (частично «овеществленные» или «бестелесные»): педагогическое сознание. Движущей силой развития педагогической, да и любого другого вида, культуры является духовная составляющая, т. е. педагогическое сознание, воплощенное в виде устного или печатного слова или в виде замысла педагогической деятельности. Эта точка зрения позволяет по-другому взглянуть на новые, но уже признанные философско-педагогические концепции. Педагогическое сознание нельзя отождествлять с педагогической культурой. Педагогическое сознание ограничивается идеальной, духовной сферой. Понятие «педагогическая культура» шире понятия «педагогическое сознание», поскольку включает как духовную педагогическую культуру (идеальное), так и материальную — «опредмеченные» и «воплощенные» компоненты педагогического сознания: школьные здания, учебники и т. д. Кроме того, педагогическая культура вбирает в себя как осознаваемые, так и неосознаваемые элементы.

В третьей главе «СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ» речь идет о пяти основных взаимосвязанных между собой сферах, составляющих педагогическое сознание: эмоционально-чувственной, мотивационной, интеллектуальной, нравственной

и волевой. Рассмотрение структуры педагогического сознания мы начинаем с эмоционально-чувственной сферы. Исследования филогенеза свидетельствуют о том, что именно она — первооснова сознания вообще и педагогического сознания в частности. Л. С. Выготский считал, что эмоции возникали в филогенезе и возникают в онтогенезе на основе инстинктов и поэтому весьма близки к сфере бессознательного в психике человека, но он связывал эмоции и чувства не только с инстинктами, но и с гедонистическим сознанием — с ощущениями удовольствия и неудовольствия, задерживающими или стимулирующими деятельность. Исследования онтогенеза также подтверждают приоритетную позицию этой сферы в развитии сознания.

Мы считаем, что эмоции и чувства относятся к сфере педагогического сознания, так как связывают сознание одного человека с окружающим миром и с сознанием другого человека. Через эмоции и чувства в сознание приходят информация и знания. Тем не менее при анализе эмоционально-чувственной сферы в структуре педагогического сознания мы учитываем, что одна часть любой эмоции или чувства связана с сознанием, а другая — с подсознанием.

Эмоционально-чувственная сфера служит связующим звеном между подсознанием и сознанием. По мере развития научного сознания у учителя возникает возможность для опоры в образовательном процессе не только на свои эмоции и чувства, но и на структуры подсознания — произвольный процесс творчества, интуицию, которые детерминируют практически все сознание, но в первую очередь — эмоционально-чувственную сферу. Однако рассмотрение процесса взаимодействия эмоций и чувств со сферой подсознания и бессознательного выходит за рамки диссертации.

В исследовании развития эмоционально-чувственной сферы сознания в образовательном процессе для нас очень важна точка зрения А. С. Белкина, который критикует современное состояние образования, когда многие родители и педагоги рассматривают формирование эмоционально-волевой сферы как спонтанный, саморазвивающийся процесс, не имеющий отчетливо выраженного целеполагания. Он доказывает, что воспитание эмоций и чувств должно происходить в процессе переживания детьми педагогически целесообразно созданных ситуаций успеха или неуспеха, обеспечивающих разумное сочетание отрицательных и положительных эмоций. Должно происходить обучение ребенка психологическим механизмам управления своим настроением. По мнению А. С. Белкина, главное в онтогенетическом развитии эмоций — преодолеть эмоциональную неустойчивость, неуравновешенность.

В структуре педагогической техники выделяют умения учителя управлять своим эмоциональным состоянием, поддерживать у себя оптимальный уровень эмоционального напряжения и оптимистический, доброжелательный настрой, организовывать свой эмоциональный отдых. Эти умения помогают педагогу сохранять свою нервную систему, избегать нервных срывов, эмоциональных перегрузок. Учителя и родители, у которых преимущественно развито обыденное педагогическое сознание, испытывают большие сложности в управлении своим эмоциональным состоянием, потому что такое управление требует значительных волевых усилий. Научное педагогическое сознание позволяет учителю правильно воспринимать, осознавать и осмысливать свои эмоции и чувства, которые были недоступны обыденному педагогическому сознанию, а на этой основе — управлять своим эмоциональным состоянием и эмоциональным состоянием обучающихся.

Эмоционально-чувственная сфера детерминирует мотивационную сферу сознания, которая занимает важное место в структуре педагогического сознания. Педагогическое сознание зависит не только от принятия общественных целей, социальных установок, но и от внутренних побудителей, которые присущи каждому человеку в виде неосознанных установок, а педагогу профессионалу — в виде осознанной готовности. В ходе обучения у будущих учителей возрастает личностная значимость мотивов и способностей, которые являются необходимыми для успешной педагогической деятельности. Фактом педагогического сознания идея или норма действия становится тогда, когда приобретает значение мотива деятельности. Наряду с мотивами в структуру мотивационной сферы педагогического сознания входят социальные установки и ценностные ориентации. Категория «социальная установка» очень тесно связана с категорией «мотив». Разница между этими категориями заключается в том, что установка в определенной степени объясняет выбор мотива. Для нас особенно важно то обстоятельство, что социальные установки, так же как и мотивы, выполняют ориентировочную функцию по отношению к деятельности. Выделяют три иерархических уровня регуляции деятельности: уровни смысловых, целевых и операционных установок. Смысловые установки по происхождению производны от социальных установок и выражают проявляющееся в деятельности отношение личности к тем объектам, которые имеют личностный смысл. Для исследования педагогического сознания очень важна характеристика социальной установки, в которой она выступает как личностный смысл, порождаемый отношением мотива к цели.

Соответственно на каждом уровне потребностей и сфер деятельности действует определенный вид диспозиционных установочных образований. Их первый уровень регулирует непосредственные реакции субъекта на актуальную предметную ситуацию (установки в общепсихологическом понимании); второй — поступки личности, осуществляемые в привычных ситуациях; третий — уже некоторые системы поступков, поведение человека (базовые социальные установки); наконец, четвертый — целостность поведения, или собственно деятельность личности (ценностные ориентации). Особое внимание исследователей вызывает педагогическая установка. Она занимает центральное положение в системе взаимодействия «учитель — ученик». Когнитивно-эмоциональные и поведенческие аспекты указанной установки изучаются изолированно: с одной стороны, исследуются образ ученика и представления о нем, с другой — стиль и характер педагогических воздействий.

В своей работе мы связываем педагогическое сознание с индивидуальным сознанием, поэтому используем понятие «ценностные ориентации». Под ценностными ориентациями мы понимаем социально детерминированную и зафиксированную в психике индивида направленность на цели и средства деятельности. В соответствии с этим ценностные ориентации разделяются на терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства). Ценностный подход к явлениям окружающей действительности состоит в том, что все они (включая и поступки людей) отражаются в сознании индивидов именно как ценности, т. е. с точки зрения их возможности удовлетворить потребности человека. Исходя из того что значение предметов и явлений и их смысл для человека есть то, что детерминирует поведение, можно сказать, что ценности определяют широкую мотивацию человеческого поведения, представляя собой стержневое образование мотивационной структуры личности.

В мотивационной сфере педагогического сознания ценности играют роль своеобразной оценочной деятельности, которая предусматривает восприятие и усвоение объективной содержательной стороны предмета, с одной стороны, и оценку его свойств с точки зрения субъективной значимости для индивида, соответствия его потребностям и интересам — с другой. Таким образом, ценности являются связующим звеном между смыслом и значением. В результате оценочной деятельности происходит осознание объекта социальной действительности и тем самым формируется особый вид отношения к нему — ценностное отношение. Это закономерный результат человеческой жизни, пересмотра взаимоотношений человека с миром, другими людьми, обществом. В результате изменения внутренних условий на основе сформированного психологического механизма дифференциации вступают в действие, актуализируются те или иные ценности. Ценностные ориентации являются установочными образованиями и, так же как в социальной установке, представляют собой единство трех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. К началу педагогического образования в вузе у абитуриентов уже существует некоторая система ценностных ориентаций, которая постепенно трансформируется под влиянием обучения и профессионального воспитания, одна из важнейших функций которых заключается в трансляции ценностей. Педагогически важные качества личности будущего учителя представляют собой не что иное, как систему инструментальных ценностных ориентаций личности. Педагогическая деятельность является значительным стимулом, определяющим содержание ценностных ориентаций.

Мотивационная сфера детерминирует развитие интеллектуальной сферы педагогического сознания, важнейшей составные части которого: мышление, память, мировоззрение — мы рассмотрели во второй главе. Исследования интеллектуальной сферы позволили нам исследовать генезис научного педагогического сознания и выделить уровни развития педагогического сознания. Мы исходили из того, что наглядно-действенная форма педагогического мышления соответствует самому примитивному уровню развития обыденного педагогического сознания — *вскармливающему*, или *взращивающему*, который был назван так еще Платоном (трофн). Родители, находящиеся на таком уровне развития педагогического сознания, стараются удовлетворить лишь биологические потребности ребенка, среди которых важнейшее место занимает потребность в еде. У родителей, находящихся на данном уровне сознания, преобладают простейшие эмоции и инстинктивные побуждения к воспитательным воздействиям на детей. Их воспитательные поступки нередко импульсивны, алогичны, непоследовательны и, как следствие, безрезультатны. Они не в состоянии четко обозначить цель своей воспитательной работы, осмыслить ее содержание, выбрать адекватные формы и методы. Нельзя считать, что вскармливающий уровень педагогического сознания побуждает педагогическую деятельность. Он предопределяет воспитываемое поведение.

Практически все структурные элементы, характерные для педагогического сознания, отчетливо проявляются только на втором — *прагматическом* уровне развития обыденного педагогического сознания. Наглядно-образное педагогическое мышление родителей, находящихся на этом уровне развития обыденного педагогического сознания, оперирует конкретными педагогическими представлениями. Оно не в состоянии выделить существенные свойства и связи педаго-

гического процесса, осмыслить сущность образования. Эти стороны скрыты от обыденного сознания.

Переход от наглядно-образного отражения педагогической деятельности к понятийно-логическому мышлению совпадает с началом осознания объективных причинно-следственных связей и свидетельствует о появлении элементов, характерных для научного уровня педагогического сознания. Начинается его генезис, который пройдет несколько этапов в соответствии с развитием педагогического мышления. Переход к частичному понятийному мышлению осуществляется в основном под влиянием педагогической литературы. Родители, а также начинающие педагоги, находясь под впечатлением книг и доктрин, начинают комбинировать свои и заимствованные педагогические представления, создают новый по своему содержанию интеллектуальный и эмоционально-чувственный образ педагогической деятельности. Очень часто в нем преобладает *схоластический* уровень развития педагогического сознания, который не может быть отнесен к научному.

К счастью, в обыденном педагогическом сознании можно выделить более высокий, чем схоластический, уровень развития — это *просветительское* сознание. Под влиянием простейших педагогических знаний в виде представлений и житейских понятий на просветительском уровне развития обыденного педагогического сознания педагогическое мышление освобождается от непосредственной включенности в воспитательную деятельность и приобретает в отношении последней относительную самостоятельность. Переход от схоластического к просветительскому уровню педагогического сознания совершается в том случае, когда педагогические представления и простые житейские понятия предстают своими эмоционально-чувственными и нравственными сторонами. Благодаря усвоению некоторого числа простых научных понятий общее отделяется от скрывающей его единичной формы наглядного образа и выражается в суждении. Происходит постепенный переход от наглядно-образного педагогического мышления к понятийному. Это принципиально новая форма отражения педагогических процессов, где общее фиксируется не только объективно, но и субъективно. Родители или учителя, находящиеся на таком уровне, впервые начинают осознавать сам факт обладания педагогическими знаниями. Находясь на просветительском уровне развития обыденного педагогического сознания, родители (и педагоги) не только применяют полученные педагогические познания в своей воспитательной деятельности, но и стараются в яркой, эмоциональной форме поделиться ими с другими людьми. Носители просветительского уровня педагогического сознания не в состоянии сразу перейти от чувственного познания к рациональному. Педагогическая деятельность является для них искусством, а не научной деятельностью. В сложных педагогических ситуациях они действуют интуитивно, опираясь на частный педагогический опыт.

Если генезис научного педагогического сознания происходит у опытного педагога, обладающего большим творческим потенциалом, то своеобразное сочетание двух разновидностей педагогического сознания — обыденного и научного может вывести его на *новаторский* уровень педагогического сознания. Для него характерны постоянные поиски новых путей педагогической деятельности, новых подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения. На новаторском уровне просветительская деятельность своеобразно сочетается с педагогическим твор-

чеством и гораздо более масштабна: учащимися педагогов-новаторов в нашей стране на какое-то время стали почти все учителя, да и родители.

На грани обыденного и научного педагогического сознания находится и *формальный* уровень, который можно проследить как у студентов — будущих педагогов, которые поступили в высшее или среднее специальное учебное заведение сразу же после окончания средней школы. Отсутствие практического опыта приводит к тому, что их обыденное сознание развито намного слабее, чем научное, которое формируется благодаря педагогическому образованию. В процессе обучения в педагогических вузах они усваивают определенный объем педагогических знаний, сохраняют его в памяти, но предпочитают не использовать на практике, во всем полагаясь на привычные педагогические стереотипы. Педагоги с формальным уровнем педагогического сознания не допускают мысли о том, что в чем-либо могут быть не правы. Они никогда не признают своих педагогических ошибок и поэтому склонны к конфронтации с учениками и родителями, стремятся подавить инициативу и самостоятельность учащихся. Наличие у педагогов научных знаний еще не является гарантией для появления более высоких практических результатов в педагогической деятельности, чем у педагогов с просветительским и тем более с новаторским уровнем развития педагогического сознания.

Развитие интеллектуальной сферы, в которой педагогические знания сочетаются с витагенным опытом, побуждает генезис научного педагогического сознания и приводит к развитию *методического* уровня педагогического сознания. У таких учителей наглядно-образное педагогическое мышление имеет черты понятийного мышления. Как свидетельствуют наши исследования, студенты педвузов, выпускники педагогических учебных заведений и учителя с таким уровнем развития педагогического сознания численно преобладают среди носителей других уровней.

По мере освоения новых педагогических знаний и приобретения педагогического опыта продолжается генезис научного педагогического сознания. Становится возможным переход с методического уровня педагогического сознания на *технологический*. Таким педагогам свойственно понятийное мышление с элементами наглядно-образного. Для их сознания характерна нацеленность на получение заранее заданного результата педагогической деятельности. Наличие педагогических знаний в сочетании с опытом позволяет им перейти от применения методик воспитания и обучения, предполагающих вероятностный исход педагогической деятельности, к технологиям, предусматривающим достижение прогнозируемых, заранее заданных и конкретных результатов.

Более высокий уровень развития научного педагогического сознания полностью основывается на понятийном мышлении, на теоретических педагогических знаниях и на значительном педагогическом опыте. Этот уровень развития научного педагогического сознания назван *теоретическим*. Для него характерна направленность на обобщение, типологизацию, классификацию, систематизацию, интеграцию научного педагогического знания. Наивысший уровень развития научного педагогического сознания — *креативный* (творческий). На основе глубоких теоретических познаний, понятийного мышления, практического опыта и творческого потенциала создаются педагогические технологии, складываются новые теории, обладающие не только субъективной, но и объективной новизной, имеющие инновационное значение. Главной побуждающей силой такой деятельности выступает потребность в педагогическом творчестве.



В интеллектуальной сфере педагогического сознания с мышлением неразрывно связан язык. Сегодня принято исходить из детерминированности развития языка мышлением. Для этого есть как филогенетические, так и онтогенетические основания. Мышление и язык едины, но не тождественны. Единство мышления и языка — одна из важнейших составляющих сознания. Если мышление — скрытый от внешнего наблюдателя процесс, то язык — материальное воплощение мышления, доступное для восприятия, понимания и осознания каждому участнику общения. Благодаря языку у человека есть не только способность к чувственному, но и к рациональному познанию на основе отвлеченного опыта, когда мышление протекает без участия непосредственно данных наглядных образов, а на основе данных, полученных другими людьми. Слово дает возможность человеку отражать мир в сложных, отвлеченных связях и отношениях гораздо глубже, чем это может отражать чувственное восприятие. У человека, обладающего развитым языком, мир как бы удваивается. При помощи языка, который адекватно обозначает предметы, он имеет дело с явлениями, которые никогда не входили в состав его собственного опыта, и оперирует с предметами даже в их отсутствии.

В процессе образования человеку необязательно непрерывно обращаться только к своему личному опыту, он может получить адекватную информацию от других людей. Слово дает возможность передавать опыт от индивида к индивиду и обеспечивает передачу и усвоение опыта от поколения к поколению. Каждой форме мышления соответствует специфическая форма языка. Диагностирующая роль языка проявляется особенно ярко, когда люди пытаются определить значение тех или иных слов. Нет слова без значения. Это необходимый признак слова. Значение — это и обобщение, необходимый признак понятия, поэтому его часто определяют как идеальное, субъективное отражение объективной действительности. Если установить значение, которое человек придает слову, то можно выяснить, на каком уровне развития сознания он находится. Особенно очевидна разница в языке носителей обыденного и научного педагогического сознания. Так же заметна разница между отдельными уровнями развития как обыденного, так и научного сознания.

Для исследования индивидуального педагогического сознания особенно важно различие понятий «значение» и «смысл». Если под значением понимается устойчивая система обобщений, одинаковая для всех людей, то смысл — индивидуальное значение слова, выделяющее из объективной системы связей те, которые актуальны в данный момент. А. Н. Леонтьев пришел к очень своеобразному выводу: подлинным и мощным регулятором поведения и деятельности является не значение, а понимание смысла. Можно понимать, знать значение, овладеть значением, но этого будет недостаточно для того, чтобы управлять своими жизненными процессами. Самым сильным регулятором является то, что А. Н. Леонтьев обозначил термином «личностный смысл». Существуют многозначные слова, которые отражают процесс филогенеза сознания, все более глубокое проникновение в сущность предметов. Чем больше значений и чем больше смысла заключено в слове, тем точнее оно отражает реальность, тем результативнее и эффективнее будет предстоящая деятельность. Однако для обыденного сознания доступно лишь одно-два значения слова, а для научного — более десяти. В одном и том же слове заключены разные по своему семантическому наполнению значения. Понятие и слово связаны между собой так же, как сознание и язык: они едины, но не тождественны.

Слово является средством образования понятия, способом его материализации и выражения. Однако понятие, будучи формой логического мышления, является внеязыковым явлением. Далеко не всякое понятие может быть выражено только одним словом. Для обозначения некоторых понятий необходимо использовать несколько слов.

Профессиональный язык — обязательная составляющая любой профессиональной деятельности, в том числе и учительской. Профессиональный язык (идиолект) составляет такая система понятий, которая целостно «охватывает» данную деятельность, отражает ее во всех связях и отношениях. С освоения профессиональных понятий начинается усвоение профессионально значимых знаний, навыков и умений. Так происходит освоение любого вида деятельности. По состоянию профессионального языка специалиста судят о его общей культуре, современности, об уровне его профессионализма, о творческом отношении к работе. Л. С. Выготский и А. Р. Лурия считали, что для человека характерно «понятийное поведение», т. е. его действия зависят от того, какие понятия он усвоил, какими реально пользуется. Нельзя обходиться вольным стилем речи, когда речь идет о профессии, о профессионализме. Если с помощью изучения смысла и значения слов можно диагностировать уровень развития сознания, то сознание можно развивать при помощи усвоения смысла и значения понятий. Об этом писал Л. С. Выготский: «Осознание приходит через ворота научных понятий».

Для подготовки будущих учителей необходимо сосредоточиться на формировании научного педагогического сознания, основное содержание которого представлено научными понятиями и способами усвоения этих понятий. Общеизвестно, что педагогические понятия, как и все остальные, усваиваются в той мере, в какой они являются продуктом самостоятельной мыслительной деятельности. Поэтому большой интерес представляют технологические приемы, которые обеспечивают осмысленный, самостоятельный и, главное, результативный процесс усвоения понятий. Такими возможностями обладают методы семантического дифференциала и парных сравнений, до сих пор применяемые только в психологии для определения уровня мотивации и в психосемантике. Наши исследования свидетельствовали, что кроме диагностической функции они могут выполнять и обучающую.

Как же осуществляется усвоение понятий при помощи методов семантического дифференциала и парных сравнений? Студентам предлагался вопрос и ответы, в которых были пропущены слова и термины, необходимые для правильного суждения о понятии. Чтобы выполнить задания, необходимо было завершить суждения, выбрав из нескольких предложенных ответов один или несколько правильных. Студенты либо сами должны были находить недостающие слова и с их помощью определять термины, либо выбирать один или несколько ответов из предложенных, где, кроме правильных, содержалось несколько неверных. В списке ответов на выбор предлагалось от 4—5 до 20 вариантов суждений о сущности педагогических понятий, причем 1—2 из них были полностью неверными, но в большей степени соответствующими обыденным педагогическим представлениям; 2—3 других варианта содержали недостаточно точные формулировки суждений; наконец, были исчерпывающие и правильные суждения о понятии. Иногда следовало моделировать понятие — объединить все варианты, чтобы получить правильное суждение. Правильные и неправильные варианты суждений в этих заданиях давались

взброс, чтобы в их расположении не было закономерности и случайные ответы были бы исключены. Наличие разных суждений о понятии (неверных; неполных, но правильных; исчерпывающе точных) позволяет получить качественную и количественную характеристику сформированности педагогических понятий у студентов. Нам удалось не только ответить на вопрос, правильно или неправильно сформировано понятие, но и определить, на каком из уровней становления педагогического сознания находится будущий учитель.

Семантическая дифференциация заключается в том, что предлагаемые варианты содержали противоположные по смыслу и значению данные. Они анализируются с точки зрения значения и смысла: научное и практическое значение того или иного ответа, его «здоровый» и личностный смысл, соотношение с понятием, восприятие с точки зрения педагогики. Каждый вариант суждения о понятии следовало объяснить. Это также позволяло избежать случайного выбора правильного варианта суждения и, кроме того, исключить обыденные представления, сформированные жизненным опытом. По мере подбора и сравнения вариантов ответа первоначальные представления о понятии сначала расчленяются (анализируются), затем частичные признаки, отражающие различные стороны явления, объединяются (синтезируются). В итоге признаки, закрепленные в слове и данные как бы извне, становятся продуктом процесса обобщения и абстрагирования, осуществляемого автодидактом. Для полного усвоения содержания понятий нужно последовательно выполнить четыре основные операции: установить простые связи между однородными понятиями; выявить ассоциации; использовать понятия для образования суждений; на основе интеграции простых и сложных понятий самостоятельно сформулировать категории — предельно общие фундаментальные понятия.

Интеллектуальная сфера в структуре научного педагогического сознания детерминирует сферу нравственности. Если мы решили, что в состав педагогического сознания следует включать сферу нравственности, то закономерно возникает вопрос: надо ли относить сюда эстетическое, политическое, историческое сознание и другие формы общественного сознания? Разумеется, эти формы общественного сознания так или иначе связаны с педагогическим сознанием, но в педагогической деятельности сфера нравственности занимает приоритетное положение. Поэтому мы в составе педагогического сознания рассматриваем только эту сферу. Дальнейшие исследования педагогического сознания позволяют определить в нем место и роль эстетического, политического, экономического и других форм общественного сознания.

В филогенезе сфера нравственности сформировалась гораздо позднее, чем остальные сферы сознания. Она довольно далека от рефлексов и инстинктов. Биологическая ипостась человека никак не влияет на нравственность. Нравственное сознание сформировалось в процессе длительного общественного развития. Исследователи онтогенеза выделяют в качестве особой психолого-педагогической доминанты развития формирование у дошкольника первоначальных нравственных представлений. Они также ставят эту доминанту на четвертую позицию после развития речи и мышления, памяти и внимания, эмоционально-волевой сферы. В структуре обыденного педагогического сознания сфера нравственности детерминирована эмоциями и чувствами, время от времени порождающими нравственные порывы. Под их воздействием человек совершает отдельные нравственные поступки. Однако такие поступки еще не могут считаться проявлением нравственного поведения человека, так как они неустойчивы, неосмысленны. Через некоторое

время такой человек может выйти из эмоционального порыва и совершить безнравственный поступок. Нравственные чувства менее устойчивы, чем рациональное осмысление нравственных требований к человеку. Осознанное нравственное поведение основывается на нравственном сознании, для которого характерно проявление «легальности» (термин И. Канта).

Легальность — поведение, признанное людьми, допустимое законом, но не освоенное на осмыслении сущности нравственности. Главная проблема формирования сферы нравственности педагогического сознания заключается в том, чтобы перейти от «легальности», которая развивается преимущественно под влиянием социальной среды, к «моральности», которая основана на развитой нравственной рефлексии, на разуме, осмысляющем нравственные ценности и принципы. На основе осмысления происходит их одобрение и нравственный выбор, волевое решение — принятие нравственных ценностей, нравственных требований в качестве руководства поведением и деятельностью.

Гуманистическая педагогика предполагает суверенитет личности, основанный на приоритетных правах человека перед обществом и коллективом. С переходом к суверенитету личности изменяется содержание нравственного воспитания. На первый план выдвигаются качества, ставящие человека в равное положение с обществом: долг и ответственность, которые осмысляются и переходят в качества интеллектуальной сферы сознания. Происходит трансформация ученика-объекта в ученика-субъекта: от морали «зависимости» к морали «паритета». Чтобы так воспитать школьников, у будущих учителей должны быть развиты педагогический долг и моральная ответственность. Для этого необходимо, чтобы педагог проявлял нравственную активность (волю), детерминированную разумом и чувствами. И. Кант утверждал, что действие морально лишь тогда, когда при его совершении воля руководствуется только нравственным законом — «категорическим императивом».

В педагогической деятельности учитель как нравственный субъект может и способен в каждой конкретной ситуации определить что-либо, разрешить, предписать себе, а что-либо и запретить, «повелеть» себе, осуществляя принципы педагогического долга — «помоги» и моральной ответственности — «не навреди».

В процессе педагогического образования будущий учитель, усваивая и осмысляя требования педагогического долга и моральной ответственности, внутренне одобряя и принимая их (интериоризируя), готовится к позиции субъекта профессионально-нравственной деятельности, формируя у себя нравственный императив. Императив — повеление, безусловное требование. Педагогическое образование может считаться завершённым только тогда, когда требования профессионального долга и моральной ответственности, отражающие общечеловеческие гуманистические интересы, преобразуются во внутриличностные нравственные законы и принципы (императивы), отступление от которых будет невозможным для учителя. Одна из главных задач в формировании сферы нравственности педагогического сознания — осмысление и усвоение этико-педагогических понятий, отражающих профессионально нравственные отношения в педагогической деятельности.

Для формирования этико-педагогических понятий помимо традиционных, а также и проблемных диалоговых лекций и практических занятий, диспутов и дискуссий широко использовались методы семантического дифференциала и парных сравнений.

В завершение анализа содержания педагогического сознания мы рассматриваем волевую сферу, так как она связывает практически все сферы сознания и за счет их сочетания непосредственно определяет произвольную, т. е. сознательную, преднамеренную и свободную педагогическую деятельность. Воля — способность человека к управлению своими психическими процессами при исполнении действий и осуществлении деятельности. К сожалению, в структуре обыденного педагогического сознания воля далеко не всегда детерминирована сферой нравственности. Об этом свидетельствуют многочисленные случаи аффективных поступков учителей, в правильности которых они не сомневаются. В структуре обыденного педагогического сознания воля чаще всего детерминирована эмоционально-чувственной, реже — мотивационной, еще реже — интеллектуальной сферой. Только в структуре научного педагогического сознания воля детерминирована сферой нравственности. Эта детерминация придает воле учителя свойства «доброй воли». Такой педагог не способен к совершению безнравственного поступка по отношению к учащимся. Для характеристики роли волевой сферы в педагогическом сознании важна «преодолевающая» способность воли. В сознании педагога нередко происходит «борьба» различных мотивов. Чтобы гуманистические мотивы педагогической деятельности одержали победу над прагматическими мотивами или мотивами авторитарной педагогической деятельности, необходимы значительные волевые усилия.

Для исследования возможных путей формирования «доброй воли» у будущих учителей очень важен анализ исследований филогенеза и онтогенеза воли. Мы придерживаемся точки зрения С. Л. Рубинштейна, который подчеркивал очень поздний срок начала филогенеза воли. По его мнению, филогенез воли предполагает существование довольно развитой общественной жизни, в которой поведение людей регламентируется не только нравственностью, но и правом. А. С. Белкин, исследовавший онтогенез воли, считает, что развитие эмоционально-волевой сферы — третья психолого-педагогическая (после развития речи и мышления, а также памяти и внимания) доминанта развития дошкольника. В соответствии с филогенезом и онтогенезом выделяются три уровня развития воли: биопсихический, социальный, духовный. Для биопсихического уровня характерны своеобразные задатки воли в виде активности, детерминированной определенным типом нервной деятельности, темпераментом. На социальном уровне развития волевые проявления социально обусловлены требованиями общества. На этом уровне воля детерминирована эмоционально-чувственной или мотивационной сферой сознания. Она нравственно нейтральна — одинаково расположена к добру и злу. Социально обусловленной воле необходима внешняя регуляция — групповая или общественная, а также саморегуляция, самовнушение. На духовном уровне «разумная» воля руководствуется нравственным императивом: требованиями долга и моральной ответственности. Духовный уровень соответствует научному педагогическому сознанию.

Воспитание воли изучал П. Наторп, назвавший науку о воспитании «педагогикой воли», которая опирается в своем обосновании на этику. Он рассматривал воспитание воли как постановку цели, намерение осуществить некоторую идею. П. Наторп выделял три ступени образования воли. На первой ступени, названной «влечение», возникает какая-либо тенденция. Активность направляется к какой-либо цели без осознания единства возможных путей деятельности. Эту активность можно определить как

«предволлю». Она не нуждается в какой-либо мотивации. Задача педагогов заключается в том, чтобы направлять, а иногда и сдерживать активность своих воспитанников. На второй ступени формируется простая воля. Ее отличительный признак — установление определенного правила и подчинение различных влечений этому правилу (современные психологи называют это волевой регуляцией, или саморегуляцией). Мы считаем, что это социально обусловленная воля. В ее формировании ведущая роль отводится микросреде: семье, учебному коллективу. Третья ступень — «разумная воля», «свободная нравственность», или «морально воспитанная воля». С каждым уровнем развития воли связаны определенные волевые качества. Качество характеризует человека в поведении или деятельности. Таким образом, волевая сфера педагогического сознания не только непосредственно соприкасается с педагогической деятельностью, но и детерминирует ее. При анализе волевых качеств педагога мы не будем упускать из виду детерминированность волевой сферы нравственным сознанием. У человека, находящегося на первом уровне развития воли, развиваются нравственно нейтральные волевые качества: смелость, мужество, решительность. Эти качества связаны с отношением к деятельности в условиях кризисной ситуации. Разумеется, они нужны учителю, но не являются важнейшими, определяющими сущность педагогической деятельности. Практически никто из исследователей качеств педагога не относит эти качества к профессионально значимым.

Второму уровню развития воли соответствуют волевые качества, необходимые для жизнедеятельности в социуме: дисциплинированность, самостоятельность, уверенность, самоконтроль, целеустремленность, сдержанность, самообладание, выдержка, терпеливость, требовательность к себе и другим, настойчивость. Однако все волевые качества, связанные с развитием второго уровня воли, — необходимые условия для успеха любой деятельности и не раскрывают сущность педагогической деятельности. Генезис научного педагогического сознания приводит к тому, что на третьем уровне развития воли появляются волевые качества высшего уровня: произвольность (осознанная необходимость — свобода осуществления педагогической деятельности), преодоление сопротивления — прежде всего своего и сопротивления школьника. Это качества, которые раскрывают сущность педагогической деятельности в условиях гуманизации образования.

Еще в 1935 г. С. Л. Рубинштейн писал: «Деятельность и сознание не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое — не тождество, но единство». Однако в любом единстве два нетождественных элемента не возникают одновременно, не являются рядоположенными. Довольно давно возникла проблема соотношения педагогического сознания и педагогической деятельности. Она относится к наиболее важным, так как ее решение будет способствовать совершенствованию подготовки будущих учителей к педагогической деятельности. Время от времени предпринимались попытки детерминировать педагогическую деятельность педагогическим мышлением, педагогическим мировоззрением, даже потребностями и интересами, но они не были убедительными. А. Н. Леонтьев писал о том, что сознание детерминировано деятельностью, точнее, системой сменяющих друг друга деятельностей, представляющей собой «процесс жизни». Против выступил К. К. Платонов, который ввел в систему категорий «сознание» и «деятельность» категорию «личность», при помощи которой он объяснял единство сознания и деятельности. При этом он сделал очень важный в педагоги-

ческом отношении вывод о том, что понимание деятельности возможно только на основе личностного подхода. В сознании, опосредованном личностью, он видел детерминанту деятельности. Однако дальше К. К. Платонов делает вывод о том, что генетически личность развивалась в филогенезе и развивается в онтогенезе не только под влиянием деятельности, но и одновременно с ней, а также с сознанием, речью и понятийным мышлением в результате общения в коллективном труде, а на более ранних этапах онтогенеза в процессе его аналога — коллективной игры. Таким образом, К. К. Платонов утверждал, что личность, деятельность, сознание, а также речь и мышление одновременно появляются и одновременно друг друга детерминируют. С этим нельзя согласиться.

Мы считаем, что воспитывающее поведение предшествует появлению педагогической деятельности, так как поведение появляется филогенетически и онтогенетически возникает раньше, чем деятельность. Кроме того, хорошо известно, что автоматическое, стереотипное поведение как определенная последовательность двигательных реакций, как форма взаимодействия человека и среды у людей превалирует, поскольку во многих случаях оно наиболее целесообразно, а в некоторых случаях просто необходимо. В обучении и воспитании осознание и анализ всех аспектов каждой ситуации или личности невозможен. Если воспитывающее поведение не всегда детерминировано сознанием, то педагогическая деятельность всегда обусловлена педагогическим сознанием. Мы уже отмечали, что любая человеческая деятельность могла возникнуть только в системе социальных связей, а продолжаться и развиваться — при условии передачи опыта от одного поколения к другому, а это возможно при условии педагогической деятельности. Таким образом, без педагогической деятельности, детерминированной педагогическим сознанием, не могла развиваться никакая другая деятельность. Это свидетельствует об очень раннем филогенезе педагогической деятельности. На раннее начало онтогенеза педагогической деятельности указывают многочисленные примеры взаимного обучения и воспитания и, наконец, вся теория коллективного воспитания. Педагогическая деятельность прежде всего детерминируется педагогическим сознанием, но эта осознанная детерминация не полностью обуславливает педагогическую деятельность. В деятельности присутствуют неосознаваемые детерминанты, которые имманентно присущи педагогическому сознанию, но пока никем не отрафлексированы. Кроме того, важно учитывать, что педагогическая, как и любая другая, деятельность детерминируется не только педагогическим сознанием, но и другими формами общественного сознания.

Благодаря научному педагогическому сознанию человеку дана возможность не только понять и принять тот мир, в котором он живет сегодня, но и представить себе, что произойдет с этим миром и с ним в этом мире завтра. Кроме того, человек может не только представить себе это предстоящее бытие, но и выбрать среди множества его возможных вариантов наиболее благоприятный для себя. Выбрав этот вариант, человек может направить свою деятельность для достижения наиболее желанного варианта будущего.

Посредством выбора цели деятельности научное педагогическое сознание детерминирует педагогическую деятельность. Это *целенаправление*. С помощью целенаправления можно осмысленно определить следующие параметры педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы, средства, формы, условия обучения и воспитания, а также признаки, показатели и критерии эффективности каждо-

го занятия и всего процесса обучения в целом. Научное педагогическое сознание детерминирует педагогическую деятельность при помощи *моделирования*, сущность которого заключается в динамическом отражении как самой цели, так и процесса ее достижения, и *прогнозирования*, сущность которого заключается в разрешении вопроса о том, удастся или нет достичь цель или построить предполагаемую модель. Чем разностороннее представления о будущей деятельности и ее предполагаемых результатах, тем точнее модель, тем проще ее воплотить в жизнь.

Прогнозирование соотносит цель и модель с имеющимися ресурсами, возможностями, средствами достижения цели и построения модели. Успех прогнозирования зависит от уровня знаний, аналитических и прогностических умений, но во многом определяется и уровнем развития интуиции (неосознанный учет различных обстоятельств), и педагогическим опытом. Прогноз носит вероятностный характер. Он может оправдаться полностью, частично или совсем не оправдаться. Обыденному педагогическому сознанию прогноз неведом. Очень немногие родители могут учесть обстоятельства воспитания своих детей и утверждать: «Мои дети обязательно станут...» Еще меньше тех, кто действительно добивается реализации своих планов. Многие же люди пребывают в страхе перед будущностью, так как не знают, что ожидает их детей.

Детерминацию педагогической деятельности научное педагогическое сознание осуществляет и при помощи *проектирования*. Проектирование — это определение характера и содержания деятельности для достижения цели. На этапе проектирования уже не так важна интуиция. На успех в реализации модели определяющее воздействие оказывают не интуиция и даже не знания, а владение умениями, связанными с непосредственной реализацией педагогической деятельности. Самое главное в педагогическом проектировании — это подробное и точное описание ответа на вопросы: как реализовать ту или иную педагогическую модель? Как осуществить ту или иную деятельность?

Если педагог работает на основе эвристической, творческой модели деятельности, то педагогическая деятельность детерминируется научным педагогическим сознанием при помощи *планирования*: разрабатываются конкретные этапы деятельности, которые связаны с определенными промежуточными времени. Если педагогическая деятельность строится на основе технологии и все ее параметры заданы, то она выходит на этап программирования, при помощи которого педагогическое сознание детерминирует педагогическую деятельность. В этом случае педагог строит схему своих собственных действий, предписаний для учащихся, алгоритмов совместной деятельности, порядок и последовательность осуществления которой ни в коем случае нельзя нарушать.

В четвертой главе **«МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ»** говорится о том, что формирование научного педагогического сознания с учетом его генезиса, на основе закономерностей филогенеза и онтогенеза сознания отвечает общепедагогическому принципу природосообразности. Данный принцип указывает на необходимость следования не только внешней, но и внутренней природе человека. Он обуславливает реализацию следующего общепедагогического принципа — гуманизации образования.

Научное педагогическое сознание позволит будущему учителю осознанно добиваться своей самоактуализации в области образования, а она будет важнейшим



условием самоактуализации учащихся. Учет генезиса, следование филогенезу и онтогенезу в процессе формирования педагогического сознания создает условия для реализации в педагогическом образовании принципа холизма — целостного становления сознания путем преодоления «расщепленности» человека. Принцип холизма позволит преодолеть гетерохронность, неравномерность, свойственные различным сферам обыденного педагогического сознания.

Изучение генезиса научного педагогического сознания в процессе фундаментального психолого-педагогического образования способствует реализации принципа опережающего образования, имеющего особое значение для развития педагогических технологий а также для развития взаимодействия системы образования и общества. На основе научного педагогического образования реализуется принцип субъектности образования, который предусматривает выбор человеком своей собственной траектории в образовании, своего жизненного пути. С этим принципом связаны такие категории гуманистической педагогики, как творчество, эмпатия, воображение, надежда, усиливающие самореализационные возможности человека.

В 1991/92 уч. г. был начат педагогический мониторинг реального образовательного процесса в Уральском государственном педагогическом университете. Он осуществлялся на курсах «Возрастная педагогика», «Технология педагогической деятельности», «Введение в педагогическую профессию», «Педагогические теории, системы и технологии», «Основы управления педагогическими системами», «Методология и методы педагогических исследований», «Философия и история образования». Педагогическое сознание у будущих учителей формируется и при изучении содержания других предметов, в первую очередь философии, психологии и физиологии. Однако в наибольшей степени оно развивается в процессе постижения основных педагогических курсов (см. табл. 1).

**Табл. 1.** Направленность лекций и практических занятий на формирование сфер научного педагогического сознания (всего 84 лекции и практических занятия)

Курс	Направленность содержания, методов, средств, форм и условий обучения на формирование сфер:				
	эмоционально-чувственной	мотивационной	интеллектуальной	нравственности	волевой
Введение в педагогическую профессию	8	3	12	13	5
Педагогические теории, системы и технологии	8	5	18	12	6
Основы управления педагогическими системами	10	7	16	13	10
Методология и методы педагогических исследований	8	9	14	11	6
Философия и история образования	14	10	22	22	8
<i>Всего выявлено</i>	48—57 %	34—40 %	82—98 %	71—85 %	35—42 %

Соответствие преподавания педагогических курсов генезису научного педагогического сознания означает не только отражение в материале всех лекций и практических занятий как можно большего числа сфер педагогического сознания, но и соблюдение определенной последовательности в их формировании. Курс должен начинаться с лекций и практических занятий, сориентированных на формирование

эмоционально-чувственной и мотивационной сферы, затем — предусматривающих развитие интеллектуальной сферы, далее — сферы нравственности педагогического сознания, а заключительные темы обязательно должны затрагивать волевую сферу. Многомерный голографический анализ позволил также определить ориентацию преподавания на определенные уровни развития педагогического сознания. Его данные, приведенные в табл. 2, свидетельствуют о том, что в соответствии с «Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования» преподавание было сориентировано в основном на развитие у студентов теоретического уровня педагогического сознания.

Табл. 2. Ориентация преподавания педагогических дисциплин на определенные уровни развития педагогического сознания (всего 84 лекции и практических занятия\*)

Курс	Уровень развития педагогического сознания			
	методический	технологический	теоретический	креативный
Введение в педагогическую профессию	10	2	11	—
Педагогические теории, системы и технологии	4	12	11	—
Основы управления педагогическими системами	—	9	14	—
Методология и методы педагогических исследований	2	6	8	1
Философия и история образования	2	1	20	—
ИТОГО	18	30	64	1

\* *Примечание.* Количество лекций и практических занятий, приведенное в таблице, несколько превышает общее число занятий, потому что на одной лекции или практикуме могло формироваться несколько уровней педагогического сознания.

Для проверки на практике гипотезы исследования в 1991—1998 гг. на 5 факультетах Уральского государственного педагогического университета была проведена опытно-экспериментальная работа, подготовленная на основе предварительного теоретического исследования. Ее суть заключалась в том, чтобы ответить на вопрос: можно ли, опираясь на теоретические исследования генезиса научного педагогического сознания, добиться совершенствования его генезиса у будущих учителей? Исследование состояния теории генезиса научного педагогического сознания, практики преподавания и изучения педагогических предметов позволило определить *объект* опытно-экспериментальной работы — процесс формирования научного педагогического сознания у будущих учителей. *Предмет* опытно-экспериментального исследования — средства формирования научного педагогического сознания у будущих учителей, разработанные с учетом важнейших закономерностей генезиса педагогического сознания. Ее *цель* — проверка эффективности средств, обеспечивающих формирование научного педагогического сознания у будущих учителей.

На основе теоретических обоснований и выявленных закономерностей была выдвинута *гипотеза* опытно-экспериментального исследования: в процессе изучения педагогических дисциплин можно обеспечить формирование научного педагогического сознания у будущих преподавателей, если средства обучения будут предусматривать:

- а) отражение сущности, содержания, структуры, функций, уровней развития научного педагогического сознания;
- б) изучение педагогических дисциплин в ходе совместной деятельности студентов и преподавателей, заключающейся в раскрытии значения, построении смыслов, опре-

делении перспектив и выработке мотивов профессионального самосовершенствования;

в) развитие педагогического мышления путем применения системы заданий и задач на основе методов семантического дифференциала, парных сравнений, проектирования и моделирования, самообучения (автодидактики) с целью формирования у будущих учителей научных педагогических понятий;

г) развитие педагогической памяти при помощи витагенного обучения: анализа реальных ситуаций, возникающих в педагогической деятельности, в процессе самостоятельного изучения педагогических дисциплин;

д) включение студентов в дидактические игры, воспроизводящие реальные связи и отношения, характерные для педагогического процесса.

С целью проверки гипотезы опытно-экспериментального исследования решались следующие задачи:

1) на основе положений гипотезы опытно-экспериментального исследования проверить дидактические возможности использования средств, обеспечивающих формирование педагогического сознания в процессе изучения педагогических дисциплин;

2) выяснить, существует ли взаимосвязь уровней сформированности педагогических понятий, мотивов, ценностных ориентаций, социальных установок со средствами формирования научного педагогического сознания, разработанными с учетом основных закономерностей его развития.

В опытно-экспериментальной работе были определены две переменные величины: независимые и зависимые. Независимые переменные — это средства формирования научного педагогического сознания у будущих преподавателей. Зависимые переменные — это уровни сформированности научного педагогического сознания у будущих преподавателей, получившие отражение в степени освоения педагогических понятий, развития мотивов, ценностных ориентаций и социальных установок.

На первом этапе (1991—1994) было определено инвариантное содержание педагогических дисциплин, на материале которых предстояло осуществить опытно-экспериментальные исследования. В ходе поискового эксперимента проверялась возможность использования учебных заданий на основе методов семантического дифференциала, парных сравнений, проектирования, моделирования и автодидактики. В частности, каждый студент выполнил более 100 заданий из «Пособия по автодидактике к курсу возрастной педагогики», потом более 400 заданий и упражнений из «Пособия по автодидактике для изучения педагогических понятий». Вторая и третья стадии опытно-экспериментальной работы были осуществлены в 1996—1998 гг. на основе преподавания и наблюдений за преподаванием курсов «Введение в педагогическую профессию», «Педагогические теории, системы и технологии», «Методология и методы педагогических исследований», «Философия и история образования» и «Основы управления педагогическими системами» на историческом факультете и в Институте специального образования Уральского государственного педагогического университета. Изучение письменных работ, наблюдение за их выполнением, беседы, анкетирование и интервьюирование показали педагогическую целесообразность средств, обеспечивающих формирование научного педагогического сознания у будущих преподавателей. Уровень их эффективности сопоставлялся с эффективностью традиционных лекций и практических занятий по педагогическим предметам, на ко-

торых научное педагогическое сознание формировалось посредством объяснения материала преподавателями.

В процессе опытно-экспериментальной работы потребовалось выявить начальный уровень сформированности 177 интегративных педагогических понятий. Нам удалось выяснить, что многие студенты дают неполные или неточные формулировки педагогических понятий. В определение понятия они наряду с существенными включают и несущественные признаки, научное определение понятия подменяют обобщенными описаниями, житейскими рассуждениями, что говорит о недостаточном владении научной терминологией. Для дальнейшего продолжения исследований было разработано еще 525 заданий, в каждом из которых так или иначе была представлена сущность педагогических понятий.

Особый интерес для нас представляла динамика изменения мотивов, ценностных ориентаций и социальных установок будущих учителей. Мотивы отражают наиболее динамичную сторону педагогического сознания и легче всего поддаются измерениям при помощи анкетирования. Для этого нами была составлена анкета «Зачем я учусь в педагогическом университете».

Результаты анкетирования и выполнения заданий, предложенных студентам экспериментальных групп в «Пособии по автодидактике для формирования педагогических понятий» и в «Педагогическом словаре-самоучителе», основанных на применении методов семантического дифференциала и парных сравнений, позволили нам получить данные, представленные в табл. 3.

**Табл. 3.** Изменения в представленности студентов на каждом уровне развития педагогического сознания под влиянием опытно-экспериментального обучения (%)

Уровень развития педагогического сознания	Группы студентов			
	до обучения		после обучения	
	контр.	эксп.	контр.	эксп.
Вскармливающий	1,5	1,5	2	—
Прагматический	17	17	18	3,75
Схоластический	25	25	12	7,5
Просветительский	53	53	28	22
Новаторский	—	—	—	1,5
<i>Всего на обобщенном уровне</i>	<i>96,5</i>	<i>96,5</i>	<i>60</i>	<i>34,75</i>
Формальный	3,5	3,5	27	14,5
Методический	—	—	11	31
Технологический	—	—	2	16
Теоретический	—	—	—	3
Креативный	—	—	—	0,75
<i>Всего на научном уровне</i>	<i>3,5</i>	<i>3,5</i>	<i>40</i>	<i>65,25</i>

Анализ данных табл. 3 показывает, что обучение не во всех случаях приводит к формированию научного педагогического сознания на профессионально целесообразном уровне. Число студентов, находящихся на педагогически целесообразном просветительском уровне, после обучения резко сокращается — с 58% (в контрольных и экспериментальных группах) до 28% в контрольных и до 22% в экспериментальных группах. В экспериментальных группах перераспределение идет в пользу более профессионально целесообразных уровней развития педагогического сознания. Однако число студентов, у которых педагогическое сознание развито на формальном уровне, резко возрастает после обучения как в контрольных, так и в экспериментальных группах.

При помощи анкеты для учителя «Зачем я работаю в школе», которая идентична анкете «Зачем я учусь в педагогическом университете», было опрошено более 360 учителей г. Екатеринбург и г. Полевского.

Табл. 4. Представленность учителей на каждом уровне развития педагогического сознания (%)

Уровень развития педагогического сознания	Стаж работы в школе*				
	До 2 лет	До 5 лет	До 10 лет	До 15 лет	15 и более лет
Вскармливающий	2	—	—	—	—
Прагматический	17	14	11	9	4
Схоластический	11	12	13	14	18
Просветительский	22	12	11	8	6
Новаторский	—	1	3	4	4
<i>Всего на обыденном уровне</i>	<i>52</i>	<i>39</i>	<i>38</i>	<i>35</i>	<i>32</i>
Формальный	29	15	16	16	7
Методический	18	41	42	44	46
Технологический	1	5	3	2	10
Теоретический	—	—	1	2	3
Креативный	—	—	—	1	2
<i>Всего на научном уровне</i>	<i>48</i>	<i>61</i>	<i>62</i>	<i>65</i>	<i>68</i>

\* В каждой «стажной» группе находилось примерно равное количество учителей.

К сожалению, среди опрошенных учителей не было выпускников Уральского государственного университета, участвовавших в нашей опытно-экспериментальной работе. Однако результаты опроса были обработаны точно так же, как и результаты анкетирования студентов. Нам удалось сравнить их между собой.

Представленность различных мотивов педагогической деятельности будущих учителей иллюстрирует табл. 5.

Табл. 5. Представленность различных категорий мотивов (в % от общего числа высказываний по соответствующей группе испытуемых)

Категория мотивов	Высказывания			Разница между контр. и эксп. гр.	Статистически значимые различия $p=0,05$
	1 курс	5 курс			
		контр. гр.	эксп. гр.		
Мотивы развития личности самого субъекта	7,8	10,74	13,87	3,4	есть
Мотивы саморазвития, самореализации	6,93	9,19	12,49	3,3	есть
Мотивы профессиональной деятельности	15,5	18,64	20,6	1,96	есть
Мотивы общения	15,6	13,46	10,5	2,96	есть
Мотивы познания	38,4	28,59	30,4	1,81	есть
Мотивы приобретения, обладания	5,31	10,42	6,32	4,1	есть
Мотивы свободы выбора	0,75	2,15	4,74	2,59	есть
Мотивы неосознанных высказываний	10,24	7,08	1,08	6,0	есть

Для изучения временной перспективы использовались четыре основные категории: прошлое; актуальный период (период обучения в вузе); ближайшее буду-

шее (период непосредственно после окончания обучения в вузе, самое начало профессиональной деятельности); отдаленное будущее. Частота отнесения мотивационных объектов к различным временным периодам приведена в табл. 6.

**Табл. 6.** Мотивационная «нагруженность» различных временных периодов (в % от общего числа высказываний по соответствующей группе испытуемых)

Временной период	Высказывания			Разница между контр. и эксп. гр.	Статистически значимые различия $p < 0,05$
	I курс	5 курс			
		контр. гр.	эксп. гр.		
Прошлое	20,63	17,81	19,37	1,56	есть
Актуальный период	49,55	27,69	19,8	7,89	есть
Ближайшее будущее	25,8	36,7	38,9	2,2	есть
Отдаленное будущее	4,02	17,8	21,93	4,13	есть

Инструментальные ценности были разделены нами на пять групп: нравственные качества; коммуникативные качества; качества, относящиеся к деятельности, активности; эстетические качества; неосознаваемые высказывания. Доказательства достоверности вышеуказанных выводов приведены в табл. 7.

**Табл. 7.** Представленность инструментальных ценностных ориентаций (в % от общего числа высказываний по соответствующей группе испытуемых)

Инструментальные ценности (качества личности)	Высказывания			Разница между контр. и эксп. гр.	Статистически значимые различия $p=0,05$
	I курс	5 курс			
		контр. гр.	эксп. гр.		
Нравственные	52,5	41,9	34,37	7,53	есть
Коммуникативные	34,37	11,67	11,09	0,58	нет
Относящиеся к деятельности, активности	2,75	40,07	45,17	5,1	есть
Эстетические	8,75	5,83	8,75	2,92	есть
Неосознаваемые	0,62	0,53	0,62	0,09	нет

Исходя из анализа табл. 7, можно сделать выводы о том, что нравственные и коммуникативные качества личности доминировали в структуре ценностных ориентаций первокурсников.

Далее мы обратились к анализу терминальных ценностных ориентаций, представляющих собой ценности-цели. Табл. 8 демонстрирует предпочтительность тех или иных требований к личности педагога и отражает направленность педагогического сознания студентов.

Ценностные ориентации на познание сохранили свое приоритетное значение у студентов-выпускников, которые обучались в экспериментальных группах. По сравнению с первокурсниками значение этих ценностных ориентаций несколько уменьшилось, но они полностью сохранили свое ведущее место.

Второе место, как и у студентов контрольных групп, занимают ценностные ориентации на обладание нравственными качествами. Однако ценностные ориентации в виде направленности на личность развиты значительно заметнее. Ценностные ориентации на коммуникативные качества отошли на четвертую позицию, а ценностные ориентации на обладание практически не изменились.

**Табл. 8.** Представленность терминальных ценностных ориентаций  
(в % от общего числа высказываний по соответствующей группе испытуемых)

Терминальные ценности (ценности-цели)	Высказывания			Разница между контр. и эксп. гр.	Статистически значимые различия $p=0,05$
	I курс	5 курс			
		контр. гр.	эксп. гр.		
Направленность на личность, индивидуальность человека	10,23	12,78	19,53	6,75	есть
Обладание нравственными качествами	22,35	23,85	20,17	3,68	есть
Обладание коммуникативными качествами	26,22	20,82	19,32	1,5	нет
Познание	31,04	21,2	28,14	6,94	есть
Приобретение, обладание	9,71	18,71	9,88	8,83	есть
Обладание эстетическими качествами	0,42	2,64	2,96	0,32	нет

Результаты опытно-экспериментального исследования свидетельствовали, что учет закономерностей филогенеза и онтогенеза обыденного и научного педагогического сознания в фундаментальном психолого-педагогическом образовании будущих учителей позволяет добиться совершенствования генезиса их научного педагогического сознания.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертации исследован генезис одной из важнейших сфер общественного сознания — педагогического сознания. Работа выполнена на трех уровнях: методологическом, теоретическом и методико-технологическом. На методологическом уровне осмысливались значение и сущность педагогического сознания, определялись методы исследования его структуры и содержания. На теоретическом уровне раскрывалось значение для образования и давалось определение категории «педагогическое сознание», представленной в системном виде. Были показаны ее отличия от категории «педагогическое мышление», «педагогическая память», «педагогическая культура», а категории «научное педагогическое сознание» от категории «обыденное педагогическое сознание»; даны определения уровням научного и обыденного педагогического сознания. На методико-технологическом уровне предложены средства формирования научного педагогического сознания. Анализ литературы по проблеме исследования и опытно-экспериментальная работа подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать следующие выводы:

1. Многомерный голографический историко-философско-психолого-педагогический анализ явлений, связанных с образованием и науками о нем, позволил установить, что сущность педагогического сознания заключается в совокупности смыслов и значений профессиональной деятельности, отличающих его от педагогического мышления, памяти, мировоззрения и культуры, функционирующих в виде представлений, понятий и категорий и отраженных в мотивах, ценностных ориентациях и поведенческих установках.
2. Обыденное педагогическое сознание свойственно практически всем людям: учителям, родителям и даже школьникам. Оно складывается спонтанно. Научное педагогическое сознание формируется в процессе фундаментального пси-

холого-педагогического образования. Оно позволяет учителю добиться более высоких результатов в обучении и воспитании подрастающего поколения, чем обыденное педагогическое сознание.

3. Структура обыденного педагогического сознания вариативна. Расположение сфер обыденного педагогического сознания может изменяться под воздействием витагенного опыта, общего образования и развития самосознания.
4. Структура научного педагогического сознания инвариантна. Она определяется филогенезом и онтогенезом научного педагогического сознания и представляет собой последовательное развитие эмоционально-чувственной, мотивационной, интеллектуальной, нравственной и волевой сфер.
5. В структуре обыденного педагогического сознания важнейшую роль играют эмоционально-чувственная, мотивационная и волевая сферы. В структуре научного педагогического сознания — интеллектуальная сфера, сфера нравственности и волевая сфера.
6. Содержание педагогического сознания вариативно, оно интенсивно влияет на развитие педагогического сознания и в то же время определяется уровнями его развития. В содержании обыденного педагогического сознания преобладает витагенный опыт, выработанный на основе осмысления педагогической деятельности, а также традиции, обычаи, привычки народной педагогики. В содержании научного педагогического сознания преобладают методологические (пути познания педагогических явлений и цели педагогической деятельности), теоретические (педагогические принципы и содержание образования), общепедагогические (общедидактические), прикладные (методики и технологии) и частноприкладные (формы, методы и приемы) знания.
7. Становление обыденного педагогического сознания происходит на вскармливании, прагматическом, схоластическом, просветительском и новаторском уровнях, а научного — на формальном, методическом, технологическом, теоретическом и креативном. Обыденное педагогическое сознание развивается спонтанно.
8. В процессе обучения в вузе происходит целенаправленное формирование научного педагогического сознания. Основным фактором формирования научного педагогического сознания является усвоение педагогических понятий и категорий. Методы семантического дифференциала и парных сравнений — эффективные средства усвоения педагогических понятий в процессе самообразования.
9. Осознание уровня своего педагогического сознания позволит учителю повысить подготовленность к обучению и воспитанию. Профессиональное самообразование определяется тем, как развито педагогическое сознание и самосознание у каждого учителя, его способностью осмысленно применять на практике теоретические познания, свободно ориентироваться в сложных педагогических ситуациях, осознанно владеть педагогическими технологиями.
10. В процессе формирования научного педагогического сознания определяющую роль играют эмоционально-чувственная, интеллектуальная и мотивационная сферы личности, а в процессе осуществления педагогической деятельности на основе научного педагогического сознания — интеллектуальная, нравственная и волевая.
11. Существует устойчивая, закономерная связь между сформированностью педагогических понятий и полнотой, глубиной научного педагогического сознания.



12. Выделена доминирующая роль педагогического самообразования (автодидактики) в развитии теоретического и креативного уровней научного педагогического сознания.
13. Результаты исследования могут быть использованы в практике высшего педагогического образования и при составлении различных образовательных стандартов и учебных курсов.

**Основные положения диссертационной работы  
опубликованы в следующих работах:**

**Монографии и учебные пособия**

1. Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей. Екатеринбург, 1998. 18,6 п. л.
2. Управлять или руководить? Екатеринбург, 1999. 8,3 п. л. / 2,3 п. л. (в соавт. с В. Ф. Коротких).
3. Сознание против страха. Екатеринбург, 1999. 8,3 п. л. / 1,8 п. л. (в соавт. с В. А. Белосовым).
4. Педагогический словарь-самоучитель. Екатеринбург, 1996. 17 п. л.

**Статьи**

5. Эвристический потенциал категории «незнание» // Педагогика. 1999. № 1. 0,7 п. л.
6. Технология формирования педагогических понятий с помощью «Педагогического словаря-самоучителя» и «Пособия по автодидактике для изучения педагогических понятий» // Технологии и мониторинг образовательного процесса. Вып. 2. Екатеринбург, 1996. 0, 4 п. л.
7. Незнание в педагогическом сознании и в методологиях педагогических исследований // Пайдея. Екатеринбург, 1997. № 1. 1 п. л.
8. Технология автодидактики // Пайдея. Екатеринбург, 1997. № 1. 1,1 п. л.
9. Соотношение педагогического сознания и педагогического мышления // История и современное состояние Российского образования. М., 1998. 0,8 п. л.
10. Система профессионального психолого-педагогического самообразования учителей (автодидактика) // Система профессионального психолого-педагогического самообразования учителей. Екатеринбург, 1991. 2 п. л.
11. Образовательные потребности и познавательные интересы в обыденном педагогическом сознании школьников и их родителей // Пайдея. Екатеринбург, 1998. № 2. 1,2 п. л.
12. Образовательные потребности и познавательные интересы школьников в обыденном педагогическом сознании // Образование в Сибири. Тюмень, 1998. № 1. 0,7 п. л.
13. Предшественники и последователи А. С. Макаренки: история зарождения идей коллективистского воспитания и формирование современного схоластического педагогического сознания // Вторые Уральские историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 1998. 0,6 п. л.
14. Новая цель педагогического самообразования // Пайдея. Екатеринбург, 1999. № 3. 1 п. л.
15. Эвристические возможности сопоставления педагогического мышления и сознания в науках об образовании // Практическая психология- 99. Екатеринбург, 1999. 0,4 п. л.
16. Появление христианского педагогического сознания и духовное воспитание // Воспитание духовности. Екатеринбург, 1998. 0,4 п. л.
17. Схоластический уровень развития педагогического сознания // Воспитание духовности. Екатеринбург, 1999. 0,4 п. л.

18. Итоги противостояния гуманизма и мизантропии в истории социальной педагогики // Социальная педагогика и социальная работа. Екатеринбург, 1999. 0,4 п. л.
19. Мониторинг педагогического сознания // Педагогический мониторинг образовательного процесса. Шадринск, 2000. 0,3 п. л.

#### **Тезисы докладов**

20. К вопросу о взаимосвязи форм трудовой и учебной деятельности // Проблемы перестройки в учебно-воспитательных учреждениях народного образования. Уфа, 1989. 0,15 п. л.
21. Интеграционные процессы в профессиональной педагогике и изменение сущности понятия «подготовка» // Проблемы профессиональной подготовки специалистов на этапе ускорения научно-технического прогресса. Кировград (Украина), 1989. 0,15 п. л.
22. Специфические функции самообразования и заочное отделение // Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов заочного обучения. Курган, 1991. 0,15 п. л.
23. Гуманистическая и консервативная тенденции в развитии социальной педагогики // Профессиональная подготовка социального педагога. М., 1992. 0,15 п. л.
24. Проблема мотивации развития личности будущих владельцев фермерских хозяйств // Долговременные формы непрерывной подготовки кадров для агропромышленного комплекса. Екатеринбург, 1995. 0,15 п. л.
25. Персонализация и проблема становления педагогического сознания // Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога. Тюмень, 1995. 0,15 п. л.
26. Мотивы педагогической деятельности и причины авторитарности учителя // I Международный конгресс по проблеме гуманизации образования. Бийск, 1995. 0,15 п. л.
27. «Семантический дифференциал» в технологии усвоения педагогических понятий // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности. Барнаул, 1996. 0,15 п. л.
28. Гуманизм в истории педагогики и принцип антропосообразности образования // Образование на Урале и современные проблемы подготовки учителя истории. Екатеринбург, 1997. 0,2 п. л.
29. Обыденное педагогическое сознание и развитие творческой индивидуальности // Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога. Екатеринбург, 1998. 0,2 п. л.
30. Научное педагогическое сознание и развитие творческой индивидуальности // Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога. Екатеринбург, 1998. 0,2 п. л.
31. Технология определения семантического пространства педагогического сознания // Психодидактика и педагогика. Барнаул, 1998. 0,1 п. л.
32. Технология автодидактики в формировании теоретического уровня педагогического сознания в процессе создания курса «Методология и методы педагогического исследования» // Технология и мониторинг образовательного процесса. Екатеринбург, 1998. Вып. 3. 0,3 п. л.
33. Можно ли построить дом без фундамента? Какой должна быть педагогическая подготовка учителя истории // Третьи Уральские историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 1999. 0,2 п. л. / 0,1 п. л. (в соавт. с Т. П. Днепровой).

#### **Анкеты**

34. Почему я занимаюсь педагогическим самообразованием. Екатеринбург, 1991. 0,8 п. л.

35. Зачем я учусь в педагогическом университете. Екатеринбург, 1996. 2 п. л.
36. Анкета для родителей. Екатеринбург, 1996. 1 п. л.
37. Анкета для учащихся. Екатеринбург, 1996. 1 п. л.
38. Зачем я работаю в школе: Анкета для учителя. Екатеринбург, 1998. 1,2 п. л.

**Словари, методические рекомендации, учебные планы и программы**

39. Основы педагогических технологий. Екатеринбург, 1995. 2 п. л. / 0,1 п. л. (в соавт. с А. С. Белкиным)
40. Пособие по автодидактике к курсу возрастной педагогики. 1-е изд. Екатеринбург, 1991. 2 п. л.
41. Пособие по автодидактике к курсу возрастной педагогики. 2-е изд., доп. Екатеринбург, 1994. 2 п. л.
42. Пособие по автодидактике для изучения педагогических понятий: Учеб. пособие. Екатеринбург, 1996. 2 п. л.
43. Программа и вопросы по педагогике к государственному экзамену по педагогике. Екатеринбург, 1996. 1,4 п. л. / 0,7 п. л.
44. Непрерывная педагогическая практика студентов исторического факультета: концепция, программа, методические материалы. Екатеринбург, 1997. 7,98 п. л. / 0,1 п. л. (в соавт. с И. А. Протасовой и Т. П. Днепровой).
45. История возникновения и развития педагогического сознания // Пайдея. 1997. Екатеринбург. № 1. 0,7 п. л.
46. Педагогические теории, системы и технологии // Пайдея. 1998. Екатеринбург. № 2. 1,2 п. л.
47. Методология и методы педагогических исследований // Пайдея. 1998. Екатеринбург. № 1. 1,1 п. л.
48. Основы управления педагогическими системами // Пайдея. 1998. Екатеринбург. № 1. 1,1 п. л.
49. Государственный образовательный стандарт (национально-региональный компонент) образования в период детства. основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области. Екатеринбург. 1999. 0, 2 п. л. / 0,1 п. л. (в соавт. с А. И. Белоусовым, В. П. Брагиной, В. Ф. Коротких и О. И. Малыгиной).
50. Методические рекомендации по реализации национально-регионального стандарта Свердловской области в предметной области «Физическое образование». Екатеринбург. 2000. 3,8 п. л. / 2. п. л. (в соавт. с А. И. Белоусовым, В. П. Брагиной, В. Ф. Коротких и О. И. Малыгиной).

Подписано в печать 17.05.2000. Формат 60x84 1/16.

Печать на ризографе. Усл. печ. л. 2.5. Уч.-изд. л. 2.5. Тираж 100 экз. Заказ 255.

Отдел множительной техники

Уральского государственного педагогического университета  
620219, ГСП-135, Екатеринбург. просп. Космонавтов, 26