

УДК 37.011.33

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

¹Гончаров В.Н., ²Шумакова А.В., ²Леонова Н.А.

¹ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», Ставрополь, e-mail: filoslav@yandex.ru;

²ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,

Ставрополь, e-mail: mail@sspi.ru

В статье исследуется педагогическое сознание, определяющее интерес педагога к предметной, инструментальной части педагогической техники и педагогической технологии, формирующих конкретное технологическое решение, неизбежно сопровождающееся осознанием необходимых и возможных средств общения. На современном этапе общественного развития остро ощущается недостаток умений в области техники общения, однако потребность в соответствующих знаниях и навыках не осознается и не проявляется в целенаправленной деятельности по их освоению. Интерес к технике общения возникает – в большинстве случаев – лишь на завершающем этапе формирования педагогического сознания, определяющего формы содержания обучения. По мнению авторов, вопрос о типах содержания обучения – личностно-отчужденном и личностно-ориентированном – неотделим от вопроса о механизмах отчуждения знания и последующем преодолении этой отчужденности в процессе обучения.

Ключевые слова: индивид, личность, межличностные отношения, знание, содержание обучения, учебно-воспитательный процесс

PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT OF FORMATION OF CONTENT OF TRAINING

¹Goncharov V.N., ²Shumakova A.V., ²Leonova N.A.

¹The North Caucasian Federal University, Stavropol, e-mail: filoslav@yandex.ru;

²The Stavropol State Teacher Training College, Stavropol, e-mail: mail@sspi.ru

In article the pedagogical consciousness defining interest of the teacher in a subject, tool part of the pedagogical equipment and pedagogical technology, forming the concrete technology solution which is inevitably followed by understanding of necessary and possible means of communication is investigated. At the present stage of social development the lack of abilities in the field of technology of communication is sharply felt, however the need for the corresponding knowledge and skills isn't realized and not shown in purposeful activities for their development. Interest in technology of communication arises – in most cases – only at the final stage of formation of the pedagogical consciousness defining forms of content of training. According to authors, the question of types of content of training – personal and aloof and personal focused is inseparable from a question of mechanisms of alienation of knowledge and the subsequent overcoming this estrangement in the course of training.

Keywords: individual, personality, interpersonal relations, knowledge, content of training, teaching and educational process

В процессе формирования педагогического сознания можно выделить три последовательных этапа. На каждом этапе деятельность сознания индивида направлена преимущественно на формирование одного из названных выше комплексов представлений. Последовательность этих этапов такова.

На первом этапе происходит главным образом формирование комплекса представлений о себе как педагоге. Определяются точки соответствия и несоответствия преподавателя этим ожиданиям, формируется круг значимых других, опробуются разнообразные формы ролевого (профессионального) поведения, отбираются и закрепляются в поведении успешные формы и приемы. Это период чрезвычайно напряженной эмоциональной жизни, время острых реакций на критику старших коллег, на недисциплинированность или неиспол-

нительность обучающихся, на пожелания или претензии родителей.

Естественно, что и длительность этого периода, и его напряженность сильно варьируют у разных лиц в зависимости, с одной стороны, от индивидуально-личностных особенностей (подвижность психических процессов, стабильность эмоционально-волевой сферы, объем эмоциональной памяти, особенности внимания, воображения, уровень развития эмпатии и рефлексии), а с другой – от особенностей общеобразовательного учреждения, в котором выпускник начинает свою профессиональную жизнь, его педагогического коллектива, контингента обучающихся, уровня требований к обучающимся, традиций работы с молодыми специалистами.

Учитывая мнение представителей администрации общеобразовательных учреждений, можно утверждать, что без специальной

работы, направленной на формирование целостного и адекватного комплекса представлений о себе как педагоге, этот этап в жизни конкретного преподавателя может затянуться на долгие годы и даже на весь срок профессиональной деятельности.

Педагоги с Я-центрированным сознанием обнаруживаются во всех возрастных группах преподавателей и по всем предметам, они составляют около половины педагогов. Особенно велико их число среди преподавателей со стажем до 5 лет и свыше 25 лет. Среди таких преподавателей преобладают преподаватели гуманитарных предметов (литература, история). Наименьшее число таких преподавателей среди преподавателей естественнонаучных дисциплин (география, химия, биология). Среди Я-центрированных педагогов существенно преобладают женщины. Период успешного становления профессиональной Я-концепции занимает в среднем от трех до восьми лет.

На следующем этапе происходит интенсивное формирование деятельностного комплекса представлений «в определенной, фиксирующей этот мир структуре... в сознании» [1], формирующей педагогическое сознание индивида. «Сознание постоянно формирует мир, мир есть форма организации сознания» [7]. В этот период уточняются цели профессиональной деятельности, сознательно конструируются и опробуются на практике различные формы, способы, средства ее организации, снижаются интерес и доверие к рецептурным рекомендациям и, напротив, повышается интерес к обобщающей методической литературе и дидактическим проблемам. Процесс обучения становится более технологичным, растет интерес к методическим приемам и находкам коллег. Завершается освоение основных профессиональных обязанностей (ведение документации общеобразовательного учреждения, планирование и осуществление различных видов урочной и внеурочной деятельности), основных форм организации учебно-воспитательного процесса (урок, классный час, родительское собрание). Центр профессиональных усилий переносится на содержание деятельности. Продолжительность этого этапа в жизни конкретного педагога также значительно варьирует в зависимости от уже названных выше внешних и внутренних факторов, но, как правило, занимает в среднем от пяти до десяти лет. У ряда преподавателей, однако, он продолжается до завершения профессиональной деятельности.

Можно сказать, опираясь на мнение представителей администрации общеобразовательного учреждения, что преподаватели с деятельностно-центрированным сознанием составляют около половины всего контингента. Максимальное их число приходится на преподавателей со стажем от пяти до пятнадцати лет, а также преподавателей физико-математических дисциплин и начальной школы. Мужчины в процентном отношении преобладают.

Завершающий этап становления индивидуального педагогического сознания преподавателя – формирование комплекса представлений о воспитаннике. На этом этапе «общения возникает своеобразное групповое сознание» [8], возрастает интерес к психологии, к проблеме, развития и формирования личности, к межличностным отношениям [9], учитываются «информационные процессы развития различных систем деятельности в области культуры и искусств» [5], способствующие «становлению и оформлению русской культуры» [11]. Накопленный опыт деятельности и отношений пересматривается с точки зрения его реальной значимости для обучения и воспитания детей. Усиливается интерес к научно-педагогической литературе, к самостоятельным педагогическим исследованиям. Это период активного, плодотворного, многостороннего творчества [14].

В среднем число таких педагогов по всему контингенту составляет десятую часть. Преобладание по предметам не просматривается. Преимущественно они сосредоточены в группе со стажем от пятнадцати до двадцати пяти лет.

Следует еще раз подчеркнуть, что на каждом из выделенных этапов преимущественное формирование того или иного комплекса представлений в структуре педагогического сознания происходит в тесной связи с двумя другими комплексами. Так, на первом этапе формирование комплекса представлений о себе как педагоге происходит в непосредственном взаимодействии с обучающимися, их родителями, коллегами, сопровождается формированием как комплекса представлений о деятельности, так и комплекса представлений о воспитаннике. На втором этапе в процессе преимущественного формирования комплекса представлений о деятельности продолжает развиваться, уточняться, изменяться и комплекс представлений о себе как педагоге и комплекс представлений о воспитаннике.

По эффективности профессиональной деятельности первый этап формирования педагогического сознания индивида является наименее результативным. Приобретаемый опыт оценивается в основном эмоционально, аффективно, недоступен для глубокого объективного самоанализа. Используемые приемы деятельности направлены нередко главным образом на утверждение собственного Я. Вероятно, этот этап совпадает с периодом адаптации к профессиональной деятельности. К концу этого этапа ситуации профессионального взаимодействия перестают восприниматься как стрессовые, лично опасные. В этот период имеют место прямые заимствования чужих приемов работы, требования рецептурных рекомендаций или, наоборот, полное отрицание значимости чужого опыта.

С переходом к следующему этапу формирования педагогического сознания углубляется интерес к педагогической технологии, к способам организации своей деятельности и деятельности обучающихся. Осознается потребность в педагогических знаниях технологического уровня. Формируются умения конструирования конкретной технологии. Накопленный арсенал умения техники общения, как правило, считается достаточным.

Этап формирования комплекса представлений об обучающемся сопровождается возрастанием интереса к фундаментальным психолого-педагогическим знаниям и к знаниям технического уровня.

Выявленная динамика процесса становления индивидуального педагогического сознания способствует формированию процесса содержания обучения, учитывает «сложное взаимодействие различных видов социальной коммуникации» [2].

Бурно развивающаяся в последнее время во всем мире практика, направленная на решение субъектом индивидуально-личностных проблем его взаимодействия с другими людьми, показывает, что человек со всеми его личностными особенностями и проблемами может в определенных организационно-методических условиях выступать содержанием своего собственного образования и не в процессе самообразования и самовоспитания, а в специально организованном учебном процессе, который тем не менее принципиально отличается от всех традиционных дидактических схем. «Особое внимание отводится анализу чувственной сферы человека» [6], охватывающей «всевозможные сферы жизнедеятель-

ности человека» [12]. Любое человеческое знание своим первоисточником имеет человеческую же деятельность, целенаправленное осознанное взаимодействие человека с окружающим миром. В этом смысле можно говорить об исходной гуманитарности любого знания, возникающего в процессе человеческой жизнедеятельности и отвечающего на потребности, рожденные этой деятельностью.

Первоначально, по-видимому, несистематизированное эмпирическое знание (опыт) передается от его автора-носителя к другим людям как индивидуальное сообщение или как индивидуальный опыт действия в информационно-репродуктивном взаимодействии.

По мере расширения круга лиц, владеющих данным знанием или способом деятельности, эти знания постепенно утрачивают индивидуально-личностные черты первоносителя, обобществляются, обобщаются, интегрируются в социальный опыт человечества, приобретают внутри этого опыта определенный статус. Необходимость дальнейшего распространения данного элемента социального опыта как вширь (между представителями одного поколения), так и вверх (представителям следующих поколений), и не непосредственно от создателя опыта или знания, а от его преемников и последователей – то есть посредников между первоносителем и другими людьми – требует оформления этого знания, его фиксации в таких формах и такими способами, которые бы обеспечивали воспроизведение этого знания без воспроизведения всей породившей его деятельности.

Фиксация осуществляется с помощью каких-либо общедоступных и общепринятых средств: тексты, рисунки. Теперь познающий, приобретающий это знание осуществляет качественно иную деятельность, чем тот, кто его первоначально добыл. Изложение знания или опыта, добытого в процессе естественной жизнедеятельности человека с помощью каких-либо знаков, есть первый момент отчуждения знания, момент утраты им своих гуманитарных оснований.

Последующее воспроизводство знания, представленного в виде системы знаков, осуществляется в ответ на потребность каких-либо индивидов именно в этом знании, рожденную в процессе их собственной жизнедеятельности; как реализация обществом своей педагогической функции по передаче социального опыта следующим поколениям.

Первое может происходить в полной мере лишь в процессе свободного и сознательного целенаправленного самообразования индивида и отчасти – в системе общественного профилированного (и, в частности, профессионального) образования. Второе – в системе общественного общего и обязательного образования, в системе воспитания, а также в основном блоке содержания подготовки представителей массовых профессий.

Таким образом, добытые в процессе естественной жизнедеятельности знания или способы действия через представление их с помощью знаков становятся источником формирования содержания общественного воспитания и обучения (образования).

Формирование содержания образования – второй этап отчуждения знания. На этом этапе происходит отбор знаний и способов деятельности, равно необходимых, а следовательно, общих и одинаковых для всех индивидов данного поколения.

Следующий этап отчуждения – специализация знаний и способов деятельности в рамках отдельных наук.

В результате движения знания по этим двум путям формируется содержание обучения по условно очерченной и относительно самостоятельной учебной дисциплине. Путем уникальным и единственно возможным для каждого индивида.

Попытки представить эти элементы опыта в отчужденно-знаковых формах продуктивны до тех пор, пока целью этих попыток является получение и оформление нового знания о человеке вообще.

Если целью является воспроизведение этого знания в следующих поколениях, она, по-видимому, тоже может быть достигнута. Если цель – воссоздание этих элементов в социальном опыте конкретного индивида, «обеспечивая максимальное взаимодействие социальных условий» [10], то отчужденно-знаковая форма представления ему содержания обучения перестает работать.

Человек как содержание своего собственного образования и объект самообразования относится, безусловно, к этому типу содержаний обучения [4]. Коренное различие в способах освоения разных типов содержания видится в следующем.

Личностно-отчужденное содержание может относительно успешно разворачиваться в учебном процессе в своей собственной, внешней по отношению к познающему субъекту логике. Элементы этого содержания представляют собой внешние

по отношению к субъекту явления, объекты, связи и зависимости. Освоение этих объектов и явлений, познание связывающих их закономерностей требуют от субъекта определенного напряжения интеллектуальных сил, вызывают определенные эмоции, однако не воспринимаются им как направленное на перестройку и достраивание его индивидуально-личностных характеристик, его основных представлений о самом себе, а следовательно, единственным фактором, через который индивид связывает содержание обучения с собой, является его успешность в этом обучении (степень которой определяет педагог по им же заданным, то есть внешним критериям).

Личностно-ориентированное содержание непосредственно направлено на расчленение, распрямление Я-концепции и анализ составляющих ее элементов, на разрушение целостности (дезинтеграции) личности с целью последующей интеграции на более высоком уровне ее развития, «что способствует созданию новых направлений научного поиска» [3].

В таком обучении происходит переосмысление субъектом системы своих ценностей и в соответствии с этим переоценка накопленного поведенческого опыта. Результатом этой работы является активная и целеустремленная деятельность индивида по расширению и совершенствованию собственного поведенческого репертуара. Такое обучение может разворачиваться в учебном процессе (предъявляться педагогом) только в логике развития у обучающегося и осознания им потребности в той или иной части содержания при условии, однако, что данный обучающийся признает за данным педагогом право его обучать.

Поэтому личностно-ориентированное обучение предъявляет несравненно более жесткие и субъективные требования к отношениям в системе преподаватель – обучающийся и к профессионализму педагога, чем обучение личностно-отчужденное.

В частности, такое обучение нередко оказывается просто невозможным, если обучающийся не может сменить педагога, который ему несимпатичен какими-либо чертами своего характера или особенностями поведения и в силу этого не является для него значимым другим; оно абсолютно не допускает шкального (отметочного) оценивания результатов обучения и сопоставления успешности разных обучающихся; требует от педагога высокой творческой активности и успешности не только в отборе

методических средств, но и в области конструирования содержания обучения.

Источником противоречия между содержанием и методами психолого-педагогической подготовки преподавателя в вузе и ее желаемыми результатами является традиционное построение этого обучения как личностно-отчужденного. Разрешить это противоречие можно только при понимании, что собственно профессиональная часть вузовской подготовки преподавателей есть обучение второго типа, то есть личностно-ориентированное обучение, формирование, коррекция и развитие индивидуального профессионального педагогического сознания и поведения (профессионально значимых качеств личности) будущих педагогов [13].

Список литературы

1. Бакланов И.С., Бакланова О.А., Ерохин А.М. Эпистемологические и лингвистические исследования в аналитической философии науки: семантика конструктов // *Вестник СевКавГТИ*. 2015. – Т. 1. – № 2 (21). – С. 156–159.
2. Бакланова О.А., Бакланов И.С. Контуры типологического исследования социальности современного общества // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. – 2014. – Т. 14. – № 2–1. – С. 5–10.
3. Болховской А.Л., Говердовская Е.В., Ивченко А.В. Образование в глобализирующемся мире: философский взгляд // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. – 2013. – № 5. – С. 80–85.
4. Говердовская Е.В., Мкртычева Н.М. Организация воспитательного пространства современного вуза // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. – 2015. – № 9. – С. 230–232.
5. Ерохин А.М. Научно-информационный аспект исследования социокультурного развития общества в области культуры и искусства // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. – 2015. – № 2. – С. 123–128.
6. Камалова О.Н. Становление и развитие неклассических подходов понимания интуиции в первой половине XX века // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. – 2013. – № 4. – С. 127–133.
7. Колосова О.Ю. Жизненный мир личности и социальная реальность // *Вестник Северо-Кавказского гуманитарно-образовательного института*. – 2013. – № 2(6). – С. 270–273.
8. Колосова О.Ю. Политическая сфера общества: социально-психологический аспект общения // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. – 2015. – № 2. – С. 128–133.
9. Лобейко Ю.А. Социально-психологические проблемы общения в контексте межличностных общественных отношений // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. – 2015. – № 4. – С. 73–78.
10. Лобейко Ю.А., Говердовская Е.В. Психолого-педагогический аспект развития личности студента-спортсмена в контексте современных социальных условий // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 4–1. – С. 143–147.
11. Матяш Т.П., Несмеянов Е.Е. Православный тип культуры: идея и реальность // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. – 2015. – № 3 (82). – С. 39–44.
12. Несмеянов Е.Е., Колосова О.Ю. Информационная культура в контексте глобальных процессов // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. – 2014. – № 3. – С. 5–7.
13. Редько Л.Л., Леонова Н.А. Антропологическая парадигма профессиональной подготовки педагогов в системе вузовского образования: методологический аспект // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2–15. – С. 3391–3394.
14. Руденко А.М., Греков И.М., Камалова О.Н. Теоретико-методологические и философские аспекты исследования творчества // *Гуманитарные и социальные науки*. – 2014. – № 4. – С. 109–119.