

# Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании<sup>1</sup>

Е. Г. Юдина,  
кандидат психологических наук

В психолого-педагогической науке сейчас происходит рефлексия всего круга проблем, связанных с наиболее распространенным типом профессионального сознания российских педагогов — как одним из мощнейших факторов, влияющих на перспективы развития всего образования. Без особого риска ошибиться можно прогнозировать не менее серьезное влияние этого фактора и на современную попытку реформировать образование, особенно в том случае, если она будет носить гуманистический, развивающий характер. Кроме того, феномен вариативности, возникший в последние годы в российском образовании, вызывает множество вопросов по поводу развития профессионального сообщества педагогов. Какими должны быть представления педагогов о развитии вообще и о возрастных особенностях развития в частности, чтобы, опираясь на них, можно было создавать вариативные модели образования? Каково в связи с этим представление педагогов о предмете педагогики, целях и ценностях образования, понимаемого как вариативная система? Все эти вопросы возникают и в контексте подготовки и переподготовки педагогов для системы развивающего образования.

Однако очевидно, что социокультурными обстоятельствами интерес к профессиональному сознанию педагога не ограничивается — для психолога, работающего в сфере образования, эта проблема является одной из ключевых. Роль педагога в этом процессе вряд ли можно преувеличить. При самом поверхностном наблюдении становится ясным, что действия, установки и позиция, а значит сознание, педагога при общении с детьми имеют важнейшее значение для определения пути, по которому будет развиваться ребенок. Это первое впечатление подкреплено огромным массивом исследований, (в основном проведенных в рамках гуманистической психологии), согласно которым стиль взаимодействия со взрослым является одним из самых серьезных факторов, влияющих на развитие ребенка. Последствия этого влияния сказываются через многие годы; часто они становятся определяющими в жизни человека и с трудом компенсируются с помощью специальных методов. Жизнь ребенка и его семьи в очень большой степени зависит от особенностей учителя или воспитателя детского сада, с которым ребенок проводит столько времени своей жизни. При этом возникает вопрос: могут ли эти особенности быть целиком отнесены к личным качествам учителя или хотя бы частично определяются его принадлежностью к профессиональному сообществу педагогов?

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 00-06-00101а.

Фигура учителя традиционно привлекает внимание философов, исследователей и практиков сферы образования. Известное высказывание Я. А. Коменского, в котором он сравнивает учителя с мастером, а школу с мастерской, может служить иллюстрацией такого внимания. К сожалению, можно согласиться с А. А. Леонтьевым [9], что зачастую это высказывание приобретает смысл значительно более буквальный, чем вкладывал в него сам Коменский: ребенка начинают рассматривать как материал, как объект воздействия. Забегая вперед, рискну заметить, что этот феномен, который не только доступен простому наблюдению, но и подтверждается экспериментальным исследованием, может рассматриваться как одно из проявлений особенностей современного профессионального сознания педагога.

Однако, анализируя современные исследовательские тенденции, представленные в литературе, нетрудно убедиться, что редко ставится вопрос о собственно педагогическом сознании — его структуре и содержании, наличном состоянии, факторах, которые этому состоянию способствуют. Несмотря на то, что российская система образования вообще испытывает острую нужду в информации, касающейся педагогического сознания, а в ситуации реформы образования в особенности, при анализе литературы по психологии и педагогике мы не обнаруживаем достаточного массива исследований, которого заслуживает эта проблема. Психолого-педагогические исследования в этой области в основном выполнены в рамках психологии учителя либо психологии профессионального самоопределения, т. е. в рамках подходов, связанных скорее с определением общих структурных и функциональных оснований этой профессии, чем с конкретными социально-психологическими условиями ее развития в нашем обществе.

С некоторым удивлением наблюдаем эту ситуацию, поскольку собственно практика работы с педагогическим сознанием (в том числе представленная и в упомянутых пособиях, учебниках, руководствах) за последние несколько лет приобрела достаточно разветвленные и развитые формы. Нет сомнений, что внутри этой практики накоплен весьма богатый материал о структуре и содержании педагогического сознания, однако по неизвестным нам причинам он до сих пор не получил широкого освещения.

В любом случае я полагаю, что для возникновения наиболее полной и достоверной картины к информации, полученной так называемыми интерактивными методами обучения (тренинги, деловые и оргдеятельностные игры, специально организованные семинары и т. д.), необходимо добавлять информацию, полученную с помощью чисто исследовательских методов, поскольку последние дают возможность лучше ее систематизировать. В сущности, основным вопросом, который возникает при более пристальном рассмотрении проблемы, является вопрос: существует ли профессиональное сознание как таковое? Можно ли выделить этот феномен в качестве специфической психологической реальности или мы имеем дело с индивидуальными сознаниями разных педагогов, пусть даже их проявления в чем-то похожи? Таким образом, становится очевидным, что сама проблема профессионального педагогического сознания нуждается в специальном обосновании.

В первом приближении профессиональное сознание педагогов может быть определено как то общее, что объединяет людей с разными характерами, ценностями, нормами поведения, способностями, когда они становятся педагогами в детском саду или школе. Педагогическое сознание включает в себя систему норм, сознательных и бессознательных установок и представлений, определяющих позицию педагога по отношению к ребенку. Вообще, сила педагогической позиции так велика, что, человек, ее занимающий, может оказаться почти не способным на непосредственное поведение. Очень добрый и мягкий человек, находясь в педагогической позиции, способен на жесткость и даже жестокость, если он уверен, что это необходимо для блага воспитуемого. Полагаю, многие испытали это на собственном опыте, поскольку родители (а иногда и начальники, и даже друзья или супруги) часто занимают педагогическую позицию.

Заметим, что, несмотря на внешнее сходство, педагогическая позиция не тождественна патерналистской, по крайней мере изначально, хотя ситуативно может с ней совпадать, особенно в тех случаях, когда в культуре активно используются патерналистские образцы поведения. Однако, хотя все мы время от времени вынуждены (а иногда и не удерживаемся от соблазна) занять педагогическую позицию, этого явно недостаточно для того, чтобы у нас появилось профессиональное педагогическое сознание. Разница между любителем и профессионалом очевидна. Именно эта разница и должна стать предметом специального исследования, поскольку в определенном смысле в ней выражен профессионализм педагога. Сама по себе педагогическая позиция, безусловно, включена в профессиональное сознание педагогов, но его не исчерпывает. Характеристика педагогической позиции и ее соотношение с понятием профессионального сознания педагога и определяет область сгущения проблематики в этой статье.

### Психология учителя (личность, деятельность, общение)

Классической и традиционной в психологии труда — как отечественной, так и зарубежной — с полным правом может считаться стратегия выделения профессионально важных качеств (С. Г. Геллерштейн, Ю. В. Котелова, К. К. Платонов, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. В. Петровский и др.). Современные исследователи, выделив некий комплекс профессионально важных качеств учителя, часто строят такую Модель эффективности его труда (см., например: А. К. Маркова, К. М. Левитан и др.), на основании которой можно создавать программы подготовки и переподготовки педагогов, предусматривающие формирование именно этих качеств. Данный подход можно было бы считать вполне эффективным, если бы качества личности легко (и хотя бы с минимальной гарантией) формировались в целенаправленной деятельности. Между тем весь опыт психологии XX в. свидетельствует о том, что личность развивается в определенных обстоятельствах и при определенных условиях (в основе которых лежат ее — личности — собственные намерения и усилия), однако ничто не гарантирует фиксированного результата этого развития. Особенно это касается такого параметра, как свойства, или качества, личности, поскольку с большой вероятностью могут развиваться, например, мотивационно-смысловая сфера человека, его целевые ориентации, средства его деятельности, но редко и не очень прогнозируемо — его качества.

Приведем мнение одного из самых авторитетных ученых в сфере образования — британского психолога Э. Стоунса — относительно модели успешного педагога как комплекса качеств, полученных по результатам исследований: «Зная из исследовательских данных, что обучение лучше удается небольшого роста белым женщинам, придерживающимся неформальных методов обучения, по своей природе являющимся экстравертами, чьи убеждения носят консервативно-демократический характер с правым уклоном, особенно если эти женщины обучают учеников англосаксонского происхождения, представляющих собой невротических экстравертов, имеющих высокие потребности в достижении и пользующихся в речи сложным кодом, вы уже вряд ли сможете помочь учителю, оказавшемуся высокого роста темнокожим мужчиной, придерживающемуся дидактических методов обучения, по своей природе являющемуся интровертом, чьи убеждения носят радикально-прогрессивный левый характер, обучающему учеников-негров, представляющих собой эмоционально устойчивых экстравертов с низкими потребностями в достижении и пользующихся в речи сокращенным кодом» [14, 439—440].

Очевидно, выделяя профессионально важные качества личности, исследователи опираются на анализ профессиональной деятельности педагога и в контексте этого анализа рассматривают те или иные качества как желательные с точки зрения успешности деятельности. Такой тип анализа содержит как минимум два неявных допущения: во-первых, что нам известна структура эффективной профессиональной деятельности учителя и, во-вторых, что

личность учителя выступает в качестве одного из средств такой деятельности. Последнее допущение, судя по всему, является следствием известной специфики педагогической деятельности: в ее основе лежит общение с детьми, личность педагога как партнера и во многом инициатора такого общения, разумеется, играет определяющую роль в его построении. Тем не менее важно помнить, что сама категория «личность» не допускает употребления этого понятия в функции средства: личность (или — в терминах работ последнего десятилетия — субъектность) возникает лишь там и тогда, где и когда человек сам определяет свои цели и смыслы. Что же касается особенностей педагогической деятельности, то они в большой степени зависят как от поставленных целей, так и от личности педагога, которая оказывается не сводимой к набору самых лучших качеств. Видимо, именно этими особенностями и определяется, в частности, тот известный факт, что большинство педагогических школ и систем испытывают огромные трудности с трансляцией своих методов и повторяемостью результатов, в особенности после ухода лидера системы.

В логике выбора средств деятельности наряду с качествами многие исследователи описывают и педагогические умения [10]. Для примера можно привести некоторые из этих умений (фрагментарно и в достаточной степени случайно выбранных нами из большого списка): «...умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач... умение работать с содержанием учебного материала...способность к педагогической интерпретации информации... умение отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания» [10, с. 18—19]. Уже сами формулировки автора заставляют задуматься, насколько перечисленные (а также оставшиеся за рамками нашего цитирования) психологические структуры могут быть отнесены к умениям. Разумеется, вопрос о феноменологическом наполнении таких категорий, как знания, умения и навыки, окончательно не определен, несмотря на активное его обсуждение в разных — как научных, образовательных, так и околонуточных, публицистических — контекстах. Остаются проблемы уровня знаний, умений и навыков степени их обобщенности, личной интерпретации, «переноса» и многие другие. Поставленный вопрос в значительной степени зависит от позиции того или иного исследователя, от его видения, какова же собственно личностная, психологическая доля в структуре навыка. Однако «способность к педагогической интерпретации информации» вряд ли может быть однозначно отнесена к умениям, иначе к ним должно быть отнесено и все остальное.

Так же как в случае с личностными качествами, ситуация с педагогическими умениями заставляет задуматься: они ли определяют специфику педагогической деятельности? Очевидно, что существуют личностные качества, желательные для педагога, и что педагог не в состоянии работать без определенных умений и знаний. Но можно ли установить тип деятельности, определяя ее конкретные средства, даже если допустить, что мы можем обеспечить именно такой тип освоения этих средств, какой нам кажется желаемым?

Обратимся к одному из фундаментальных положений, выдвинутых Л. С. Выготским, — к его положению о центральном факте психологии — факте опосредствования [2, с. 166]. Это положение означает, что в любом акте деятельности (человек — предмет) или общения (человек — человек) всегда существует специфически человеческое звено, опосредствующее деятельность или общение. Для Выготского таким звеном было значение; для нас вслед за Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым и многими другими таким опосредствующим звеном является смысл, точнее, система смыслов. В нашем случае схема профессиональной деятельности педагога будет выглядеть следующим образом: человек — смысл — человек. При этом нетрудно заметить, что именно основной смысл определяет суть профессии: смысл профессии продавца разительно отличается от смысла профессии учителя, несмотря на то, что в своей профессиональной деятельности они оба включены в постоянное взаимодействие с другими людьми. Очевидно также, что смысл в этом контексте рассматривается как фактор скорее социально-психологический, чем индивидуально закрепленный, хотя понят-

но, что на уровне индивидуального сознания этот социальный смысл выступает лишь основой или условиями развития смыслов вполне личностных.

Выделяя в педагогической деятельности в качестве основных процессы общения (А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. И. Журавлев, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, Е. Н. Шиянов и др.), исследователи чаще всего останавливаются на понятии «педагогический стиль». Наиболее распространенным делением внутри понятия педагогического стиля является деление по принципу, предложенному еще К. Левином применительно к стилям руководства, на авторитарный, демократический и либеральный (последний стиль иногда встречается и под другими названиями — попустительский, анархический, игнорирующий) стили педагогического общения. Иногда их обозначают как директивный, коллегиальный и разрешительный.

В основание этой классификации изначально было положено отношение лидера к собственной деятельности, а также к коллективу. По существу, в описании этих стилей отражается не просто стиль общения, а стратегия всей педагогической деятельности (иногда они так и определяются — как стили педагогической деятельности). При этом возникает несколько вопросов, в частности:

Насколько позиция лидера (руководителя) исчерпывает роль педагога?

В чем суть каждого из этих стилей, если выйти за пределы внешне наблюдаемых действий лидера и попытаться понять, каковы при этом его ценности, мотивы и установки (т. е. смыслы этих действий)? А следовательно, какова психологическая специфика того или иного стиля?

Существует ли у конкретного субъекта и чем определяется устойчивость определенного стиля?

Как стиль деятельности педагога (т. е. во многом ее внешний рисунок) соотносится с его профессиональной позицией? (Например, можно представить ситуацию, когда авторитарный по внутренней позиции педагог использует внешние приемы, заимствованные из демократического стиля руководства. Обычно в таких случаях говорят об установке на манипуляцию партнером.)

В чем специфика педагогического стиля, в отличие от стиля любого другого руководителя?

Вновь сошлюсь на мнение Э. Стоунса относительно педагогических стилей, также часто встречающееся и в зарубежных исследованиях: «Вы, вероятно, сталкивались с таким выражением, как «стиль обучения», означающим, что всякий, кто наблюдает за работой тех или иных учителей, легко выявит их подходы к педагогической деятельности. Демократичное, авторитарное, разъясняющее, ориентирующее на открытие, формальное, неформальное — вот все те ярлыки, которые в этом случае навешивают на обучение. Подобно большинству дихотомических категорий, такие ярлыки могут ввести в заблуждение, во-первых, потому что очень трудно прийти к единому мнению о том, что они означают, и, во-вторых, потому, что в различных случаях применяются различные подходы» [14, с. 440]. К этому можно лишь добавить, что в последние несколько лет появилось дополнительное деление педагогических стилей на личностно-ориентированный, предметно-ориентированный и социально-ориентированный. Иногда эти стили отождествляют с типами общения (взаимодействия) или с педагогической позицией.

Заметим, что само феноменальное наполнение понятия «педагогический стиль» не вызывает сомнения: действительно, при непосредственном наблюдении за педагогом именно его индивидуальный стиль деятельности виден прежде всего. Эта характеристика обладает несомненным достоинством целостности, образности и выразительности, но, кроме того, она содержит в себе понятие, очень важное для нашего исследования, а именно понятие педагогической позиции. Не случайно эти понятия «интерферируют», и в разных исследованиях сходные экспериментальные данные интерпретируются то в терминах стилей, то в

терминах позиций, где выделены типы учителей (например, проактивный, реактивный и сверхактивный). Описание этих типов очень близко к обычным описаниям стилей; в то же время авторы постоянно апеллируют к установкам педагогов, которые устойчиво различаются у представителей каждого из упомянутых типов. Тем не менее есть все основания полагать, что стиль деятельности педагога отнюдь не тождествен его профессиональной позиции, что мы и собираемся показать в своем исследовании.

### **Педагогическая позиция: понятийный статус и реальное значение**

Уместно упомянуть еще один круг результатов, полученных в работе Brouffy & Good, показывающих, какое сильное влияние оказывают установки учителя на весь педагогический процесс. Исследователи обнаружили, что дети с объективно хорошими стартовыми возможностями, но изначально оцененные учителем как «бесперспективные» имели устойчиво худшие условия контакта с учителем. Последний бессознательно выбирал негативный тон в общении с этими детьми, чаще ругал их, реже хвалил, чаще контролировал.

Возникает вопрос: а существуют ли в сознании учителя профессиональные установки, которые детерминированы не столько индивидуально-личностными особенностями конкретного педагога, сколько его профессиональной позицией, в том числе теми конкретными социально-психологическими условиями, в которых эта позиция формировалась? И, следовательно, существует ли некая относительно инвариантная структура профессионального сознания, определяемая профессиональной позицией педагога? Проще говоря: как объяснить феномен некоей профессиональной общности сознания российских педагогов, возможно, даже вне особой зависимости от места их проживания, обучения и работы?

Разумеется, это допущение не означает, что такая позиция с необходимостью присуща всем педагогам-практикам; не стоит и говорить, что ее индивидуальная интерпретация будет зависеть от множества факторов личностного характера. Однако такая постановка вопроса представляется вполне соответствующей традициям психологической науки, которая изучает как общие закономерности, так и индивидуальные различия. Если принять приведенную выше схему, описывающую психологическую суть профессии педагога, как «человек — система смыслов — человек» (педагог — система смыслов — ребенок), то становится очевидным, что именно эти смыслы будут определять профессиональную позицию педагога, а следовательно, и структуру его профессионального сознания.

Понятие профессиональной позиции является центральным для понимания типа деятельности и типа общения, характерных для педагога. Более того, позиция, понимаемая шире, чем лишь профессиональная, видимо, определит и структуру его личности, профессиональные способности и самосознание. В литературе понятие педагогической позиции встречается достаточно часто, особенно в исследованиях последнего десятилетия (А. К. Маркова, А. А. Леонтьев, С. И. Краснов, Р. Г. Каменский и др.). В частности, А. К. Маркова дает следующее определение профессиональной позиции: «Профессиональные психологические позиции — это устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение. Профессиональная позиция тесно связана с мотивацией учителя, с осознанием смысла своего труда» [10, с. 9].

Важной представляется подчеркнутая здесь связь позиции со смыслами деятельности педагога. Действительно, есть все основания полагать, что именно позиция является определяющей для построения смысла деятельности. Позиции учителя, представленные в этих работах, в сущности, выступают следствием наличия или отсутствия профессиональных умений. А. К. Маркова, например, выделяет 9 типов учителей. Приведем некоторые из них: гражданин, оптимист, индивидуальность, мастер, творец, новатор, диагност, консультант, психолог и т. д. Как видно из этих примеров, они скорее могут быть отнесены к функцио-

нальным ролям, реализуемым в деятельности педагога, нежели к позиции, которую, на мой взгляд, имело бы смысл отнести к достаточно устойчивым феноменам сознания.

Иногда в понятии позиции особо выделяется ее рефлексивная составляющая — в том случае, если речь идет о личностно-профессиональном типе позиции [6, с. 35—36]. Приводя множество контекстов для определения понятия позиции, автор в итоге останавливается на различении деятельностной и имитационной позиций. Причем имитационная позиция не означает отказа от деятельности вообще, а скорее свидетельствует об отказе от той деятельности, которая, с точки зрения автора, является реальной, а в сущности сопряженной с деловыми мотивами: «Если главное для деятельностной позиции — накопление средств (для все более обеспеченной реализации ценности в изменяющейся ситуации), то для имитационной — накопление внешних ресурсов (связи, статус, идеи и т. д.) для увеличения личной власти» [6, с. 43]. Мы сталкиваемся, таким образом, с интерпретацией, которая носит не столько рациональный, сколько явно выраженный ценностный характер.

Ценностный компонент представляется чрезвычайно важным, с точки зрения педагогической этики, которая сопряжена с проблематикой профессионального сознания педагога. Тем не менее собственно исследовательский пафос чаще связан с определением некоего феноменального поля, чем с этической оценкой этой феноменологии, которая может наступить лишь по следам такого исследования. Вряд ли можно а priori содержательно оценить деятельность, связанную с эгоистической мотивацией, как отсутствие деятельности. Возникают серьезные сомнения: будет ли достаточно информативно для проектирования в образовании ограничиться оценкой позиции, основанной на карьерных смыслах, как однозначно имитационной? Динамика смысловой сферы неоднозначна; категоричность, уместная в аксиологическом контексте, вряд ли продуктивна в психолого-педагогическом исследовании или в практике, где мы имеем дело с живыми людьми, мотивация которых всегда смешанна.

## Педагогическая этика и педагогическая позиция

Тем не менее, направление, касающееся педагогической этики или — в других вариантах — педагогической «конфликтологии» (см., например, В. И. Журавлев, К. М. Левитан, Н. С. Пряжников, Л. Л. Шевченко), достойно особого внимания при рассмотрении проблематики профессионального сознания. На мой взгляд, эти новые для психолого-педагогической литературы последнего времени работы обязаны своим возникновением двум источникам.

Один из них, безусловно, связан с широким распространением различных активных методов работы с педагогами-практиками и студентами педагогических вузов и колледжей — тренингов, семинаров-практикумов, деловых и организационно-деятельностных игр и т. п. Такого рода практика в контексте профессионального развития педагогов, конечно, способствует актуализации сюжетов, связанных с так называемой проблематизацией деятельности педагога, а значит, и всего круга вопросов, относящихся к конфликтным, трудным и опасным ситуациям, встречающимся в педагогической деятельности. Совершенно логично для разрешения этих ситуаций привлекать категориальный и практический аппарат конфликтологии и педагогической этики.

Вторым источником этого направления, видимо, является зарубежный опыт такого рода исследований и практических разработок. Нормы практической педагогической этики неплохо и довольно давно разработаны в системе образования в странах Западной Европы, в США и реально регулируют деятельность педагога. Кое-где они подверглись рефлексии и оформлены в отдельный предмет (практическая педагогическая этика); кое-где они «растворены» в других специальных предметах. Но в любом случае этические нормы, запреты и

ограничения рассматриваются как необходимое сопровождение действий педагога, влияющее на определение его профессиональной позиции.

При этом очень важно заметить, что нормы и принципы педагогической этики для практических работников представляются, как правило, и виде не теоретических обобщений, а конкретных практических советов, как преодолеть некоторые типичные проблемы, возникающие между детьми и взрослыми, студентами и преподавателями. Исследователи проводят анализ случаев, имевших место в реальной практике, и, сохраняя анонимность действующих лиц, предлагают читателю вместе с этической оценкой действий педагога несколько вариантов разрешения возникшей проблемы (см., например [19]). Необходимость в разработке педагогической этики давно назрела и у нас, но лишь сравнительно недавно появилась возможность решать данную задачу практически. Первые опыты в этой сфере представляются заслуживающими самого пристального внимания.

Система педагогической этики (частью которой является деонтология<sup>2</sup>) совершенно необходима для сферы деятельности, где один человек (педагог) отвечает за другого (ребенка), принимает за него решения, влияет на все его будущее. В ходе разработки этой системы возникает вопрос: что происходит, когда нормы этики начинают сталкиваться с реальностью профессионального сознания педагогов? При этом выясняется, что возникают разные проблемы, а может произойти и трансформация этих норм в угоду фундаментальным установкам профессионального сознания, которые этим нормам изначально противоречат [18].

На мой взгляд, основная сложность заключается в том, что ситуация педагогического вмешательства является этически напряженной в принципе (вне зависимости от того, как мы определяем, что такое образование и какой должна быть личность педагога). И чем младше ребенок, тем эта напряженность очевиднее. Хорошему педагогу приходится все время думать, а не нарушил ли он границу своего вмешательства, не превысил ли свои «полномочия», решая, что для ребенка благо, а что — зло. Великие педагоги (К. Д. Ушинский, например) прекрасно это понимали. Известный этический принцип «не навреди» в педагогике недостаточен, как недостаточен он в медицине или политике — вообще в любой сфере деятельности, где одна из действующих сторон обладает властью вмешаться в жизнь человека.

Иными словами, перед нами — фундаментальное противоречие между необходимостью действовать (в нашем случае — именно вмешиваться) и рефлексией относительно оснований этого действия («Имею ли я право вмешаться?»). Отсутствие системы педагогической этики на практике просто снимает (или почти снимает) для педагога проблему этической рефлексии и вроде бы дает ему право действовать вне ее, исходя из собственных сиюминутных представлений о необходимости такого действия. Суть этих представлений и составляет структуру профессионального сознания педагогов; именно такие представления обычно служат для педагога руководством к действию. В каком отношении находятся эти установки с этическим регулированием, в частности, и призвано показать исследование профессионального сознания.

### **Исследование сознания: «моделирование» посредством оценки**

Традиция исследования сознания в отечественной психологии XX в. определяется работами Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева. Тем не менее общие методологические проблемы исследования, объектом которого является сам инструмент (сознание), столь же традиционны для обсуждения в литературе, как и сама проблема сознания [4, 15]

---

<sup>2</sup> Деонтология (от греч. deon — должное, logos — учение, наука) — наука о должном.



В современной науке эта проблема решается с помощью получения конкретных результатов, основанных на мнениях, точках зрения, видении людей, их самоопределении т. е. на их оценке тех или иных феноменов действительности. Иными словами, один из продуктивных подходов к этой проблеме определяется тем фундаментальным фактом, что в основе сознания субъекта лежит система его отношений к миру, к людям и к себе (см., например, Э. Эриксон, В. И. Слободчиков и др.).

Оценка субъектом людей, предметов, событий, явлений фиксирует эту систему отношений и, таким образом, представляет собой методологическую и конкретно-методическую основу для изучения сознания. В частности, очень продуктивным является психосемантический подход во всем его богатстве разнообразия современных методов исследования и средств интерпретации (А. А. Леонтьев, Ф. Франселла, Д. Банистер, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, и др.). Этот подход позволяет моделировать сознание, описывая его структуру и содержание в терминах установок, норм, убеждений и т. д., а также строя семантические пространства — пространства существования смыслов. Очевидно, что именно этот подход соотносим с общей идеей Л. С. Выготского о «семическом анализе» как об эффективном пути исследования реальности сознания, причем Выготский подчеркивал, что этот тип анализа направлен именно на сознание, а не на мышление: «Мы судим о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания — отношение к внешнему миру... Смыслообразующая деятельность значений приводит к определенному смысловому строению самого сознания... Структура значения определяется системным строением сознания» [2].

Тем не менее, нельзя не заметить, что сама тема, связанная с моделированием сознания, может вызывать род протеста, который сродни тому протесту, о котором упоминает, например, В. А. Лефевр: «Многие чувствуют возмущение от самой идеи, что душу человека можно моделировать. Однако, если мы все же сочтем это приемлемым, мы неминуемо должны будем употреблять такие слова, как «страдание», «этический статус», «добро», «зло», «положительный», «отрицательный» в чисто техническом смысле. Когда я, например, говорю: «Индивид испытывает импульс страдания», я вовсе не имею в виду реального человека или реальное страдание. Более того, я не говорю и об абстрактном страдании. Я имею в виду особый внутренний статус моих «кукол». Грубо говоря, модель — это копия. «Кукла» — это модель человека. У человека есть рука, и у куклы есть рука, но это игрушечная рука. И тем не менее мы можем использовать эту игрушечную руку, чтобы лучше разобраться в том, что такое человеческая рука. Я пошел дальше и предложил куклу с игрушечной душой и игрушечным страданием. Эта игрушечная душа настолько же далека от человеческой, насколько пластик, из которого сделана кукла, далек от человеческого гола. Но теоретическая работа — это всегда игра с такими игрушками, которая тем не менее приносит реальные, а не игрушечные результаты» [20, р. 200].

Важно заметить, что проблема исследования профессионального сознания педагогов не является для нас лишь теоретической проблемой, хотя она и включена в общий методологический контекст, сопровождающий изучение сознания. Результаты исследования педагогического сознания создают основу для проектирования в сфере образования, в нашем случае — системы развивающего непрерывного образования в дошкольном и младшем школьном возрасте<sup>3</sup>.

Из всего многообразия отношений, характерных для педагогического сознания, центральным является отношение «педагог — ребенок», которое иногда имеет вид «педагог — группа». Динамика представленности в сознании педагога этого отношения определяет, на

---

<sup>3</sup> Обоснование такого подхода к этим сферам образования представляет собой специальную задачу; к ее решению мы обращаемся в другом месте (см., например: Концепция содержания непрерывного образования — дошкольное и начальное звено. М., 2000. С. 3—35).

наш взгляд, его профессиональную позицию. Таким образом, профессиональная позиция находится в центре педагогического сознания, определяя тот тип взаимодействия с ребенком, который будет реализован этим педагогом в его педагогической деятельности.

Наши исследования показывают, что педагогическая позиция большого числа воспитателей российских детских садов может быть определена как «надпозиция». Эта позиция была выделена нами еще в конце 80-х — начале 90-х гг. (см., например [1]) и определена как отношение к сознанию ребенка как к *tabula rasa* и одновременное отношение к собственным мнениям, знаниям, представлениям, установкам как к эталонным во взаимодействии с ребенком. Современные исследования показывают, что эта позиция продолжает доминировать в сознании педагогов во многих дошкольных учреждениях.

Согласно нашим данным [18], в профессиональном сознании воспитателей дошкольных учреждений выделяется мощный слой декларируемых норм и ценностей, которые отнюдь не всегда выступают в качестве основания для реальных действий, однако предъявляются педагогами в контексте обсуждения тех или иных проблем, связанных с образованием и развитием детей. Степень выраженности этого феномена, безусловно, варьирует в зависимости от индивидуальных особенностей конкретного субъекта, однако его присутствие можно зафиксировать практически у всех работающих педагогов. Интерес вызывает именно мощностность, сильная выраженность этого декларативного слоя, в отличие от обычных феноменов сознания, когда декларируемые ценности находятся в динамике, исчезая, появляясь, становясь реально действующими и т. д.

Содержание этого слоя представляет собой некий конгломерат псевдогуманистических установок и шаблонных высказываний, относящихся обычно к так называемому личностно-ориентированному образованию. Вопрос об источниках формирования такого мощного декларируемого комплекса, разумеется, должен стать предметом особого исследования. Судя по всему, одним из основных источников является соответствующая фразеология, исходящая как из системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, так и из органов управления образованием. По результатам наших исследований, в профессиональном сознании педагогов дошкольных учреждений этот декларативный слой имеет достаточно четкие границы и обладает определенной устойчивостью. Этот слой фактически представляет собой внешний, так сказать, верхний уровень структуры их профессионального сознания, часто очень сильно отличающийся от следующего, реально действующего уровня норм.

Столь сильный разрыв между декларируемыми и реально действующими нормами и установками влечет за собой множество конфликтов в профессиональном сознании педагогов (в сфере целеполагания, в представлениях о возрастной норме развития, в сфере самоопределения педагога, этической рефлексии и др.), а также является причиной особого свойства педагогического сознания очень многих воспитателей (обозначенного нами как его «капсулированность»). Под «капсулированностью» мы понимаем такое свойство педагогического сознания, которое сопротивляется возможности изменения профессиональных норм и установок. В задачу этой статьи не входило подробное обсуждение результатов наших исследований (возможно, для этого еще будет место и время); как можно убедиться, приведенные результаты носят скорее иллюстративный характер. На этом этапе гораздо важнее обсудить саму проблему, которая, по моему убеждению, имеет двойной, т. е. как собственно научный, так и широкий гуманитарный смысл. Проблема педагогического сознания в качестве социально-психологического феномена, имеющего как определенную историко-культурную, так и онтологическую основу, безусловно, заслуживает внимания психологии образования.

## Литература

1. Бодрова Е. В., Юдина Е. Г. Проблема творческого мышления в обучении дошкольников // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста. М., 1987.
2. Выготский Л. С. Проблема сознания // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1.
3. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. М., 1995.
4. Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. № 7.
5. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15 — 36.
6. Краснов С. И. Позиция как деятельностное выражение личностно-профессионального самоопределения (самосознания) // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. М., 1997.
7. Левин К. Типы конфликтов // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М., 1982.
8. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994.
9. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М.; Нальчик, 1996.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
11. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
12. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
13. Пряжников Н. С. Право на нравственность. Этические проблемы практической психологии // Психологическая наука и образование. 1999. № 1.
14. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. М., 1984.
15. Щедровицкий Г. П. Человек как предмет исследований // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995.
16. Щедровицкий Г. П. Педагогика и социология // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995.
17. Юдина Е. Г. Заметки об этике экспертизы // Вестник образования. 1996. № 10.
18. Юдина Е. Г. Педагогическая этика и профессиональное сознание педагога // Человек. 1998. № 2.
19. Kcith-Spicgel P., Wittig A. F., Pcrkins D. F., Balogn D. W., Whitley B. E. Ethics in Teaching and Academic Life: A Casebook. 1992 (manuscript).
20. Lefebvre V. A. From Psychophysics to the Modeling of the Soul // The Structure of Human Reflection, N.Y.: Peter Land Publishing. 1990.
21. Stone C. A., Wertch J. V. A social interactional analysis of learning disabilities // Journal of Learning Disabilities. 1984. № 17.