

своим наиболее развитым – репрезентативном виде: «...все сколько-нибудь серьезные научные обобщения делаются не на основе *полной индукции*, когда рассматривается вся совокупность явлений изучаемой области, т.е. не на основе *генеральной совокупности* фактов, а на базе выборочной совокупности фактов при условии ее *репрезентативности*. Совокупность фактов (выборочная) является репрезентативной, если в ней со всей определенностью выражены свойства и закономерности исследуемой области действительности» [8, с. 37].

Согласно логике научного познания, выраженной в известной фразе: «Ключ к анатомии обезьяны в анатомии человека», было сделано еще одно предположение о том, что «репрезентативными для бесконечного мира должны быть *области наивысшего развития*, в которых сущность мира *выражена*, становится прозрачной» [8, с. 38]. Существует ли такая репрезентативная область, доступная для человеческого познания? Чтобы положительно ответить на этот вопрос и проверить выдвинутые гипотезы, необходимо было переработать огромный пласт эмпирических и теоретических фактов, накопленных современной наукой.

Конечный человек, будучи высшей формой развития материи, аккумулирует в себе в концентрированной форме сущности бесконечного ряда ниже лежащих форм материи. Заключая в себе универсальное всеобщее содержание бесконечного мира, интегральную сущность, человек находится в особых *универсальных* отношениях с миром: он способен познавать и взаимодействовать с любыми фор-

мами материи и реализовывать многообразие возможностей, заложенных в них. Благодаря этому он способен к изменению предшествующих форм материи и, значит, изменению, усложнению себя, сохраняя свою общую природу. Тем самым, с появлением человека открывается как бы «вторая ветвь» бесконечности. Человек не случайное явление, не «свеча на ветру», а «высший цвет материи», возникающий с «железной необходимостью» (Ф. Энгельс), это микрокосм, несущий в сокращенном виде бесконечное многообразие мира. Условием его бесконечности является уникальный способ существования, заключающийся в производстве своего бытия и своей сущности, в творении самого себя путем бесконечного преобразования природы.

В контексте концепции единого закономерного мирового процесса находит свое общефилософское обоснование и теоретическую завершенность антропосоциогенез, эта теория позволяет построить целостную концепцию человека, его сущности, проявляющейся в основных сущностных силах.

Радикальное преобразование «неподлинного» способа существования человека, что предусматривает названная концепция, позволяет наметить путь к предотвращению глобальных катастроф. В контексте рационалистического и оптимистического взгляда на сущность человека, его место в мире и перспективы существования педагогика получает прочное основание. Педагогике, в связи со сказанным выше, принадлежит огромная роль в просвещении, чтобы препятствовать деструктивному влиянию иррационализма и бездарности.

## Литература

1. Эфроимсон В.П. Родословная альтруизма / В.П. Эфроимсон // Новый мир. 1971. № 10.
2. Наука и жизнь. 1999. № 11.
3. Дубровский Д.И. Постмодернистская мода / Д.И. Дубровский // Вопр. филос. 2001. № 8.
4. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. М., 1990.
5. Грэхэм Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе / Л.Р. Грэхэм. М., 1991 (глава «Дискуссия между эпистемологистами и онтологистами»).
6. Бесконечность и Вселенная. М., 1969.
7. Орлов В.В. Материя, развитие, человек / В.В. Орлов. Пермь, 1974.
8. Орлов В.В. История человеческого интеллекта. Ч.3: Современный интеллект. Пермь, 1999.

*С.И. Поздеева*

## РОЛЬ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В ИЗМЕНЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Томский государственный педагогический университет

Сегодня для всех инновационных практик характерно пристальное внимание к развитию не только детей, но и педагогов, к развитию педагогической деятельности.

Выступая как элемент культуры, педагог реализует особую функцию, функцию формирования привычек, поступков, деятель-

ностей других людей, становясь образцом для подражания: «...одна из важных его педагогических функций – быть живым носителем определенных деятельностей и разворачивать их в качестве образцов для подражания при передаче другим людям» [1, с. 36]. Поскольку деятельность педагога всегда является неким эталоном для ученика, то только через ее изменение можно реально изменить образовательную практику и содержание образования. С другой стороны, необходимость изменения педагогической деятельности связана с некоторой ее «серединностью»: «...в системе образования педагог вообще является средним «звеном» системы: между содержанием образования и управлением образования (содержание образования – педагогическая деятельность – управление образованием)» [2, с. 4]. По мнению М.В. Каминской [3], педагогическая деятельность представляет собой пространство действий учителя и средств его преобразования, поэтому изменение педагогической деятельности означает, что педагог осуществляет выбор пространства профессиональных действий между наличным, повторяемым, воспринимаемым и новым, потенциально возможным.

«Знаниевый» подход к содержанию образования оформляет особый вид педагогической деятельности, который характеризуется следующим:

– педагогическая деятельность ограничена функцией руководства, авторитарной позицией педагога. Данная позиция является естественной, привычной и удобной для педагога-транслятора ЗУНов (знаний, умений и навыков), заданных извне в виде нормы. Естественность авторитарной позиции означает также, что результатом деятельности педагога является естественное образование (а не специальное построение) особого типа совместного действия: нормативного, исполнительского, закрытого;

– педагогическая деятельность выражается в закрытом педагогическом действии (Г.Н. Прокументова), т.е. действии исполнительском (учитель исполняет госзаказ, дети – волю учителя), воспроизводящем (учитель воспроизводит культурные нормы, выраженные в учебном предмете, дети – учебный материал). Ни педагог, ни ребенок не могут влиять на содержание образования из-за его заданности, нормативности, поскольку такое действие закрыто и для педагога, и для ребенка, не являющегося значимым участником совместной деятельности;

– педагогическая деятельность, как деятельность по обучению, «двухслойна»: первый слой – это то, что передается педагогом открыто, легально и второй – «скрытый слой», то, что передается неявно, скрыто. На наличие «открытой» и «закрытой» составляющих в обучении указывал В.С. Леднёв. «Со-

держание образования – это и то, что предьявляется индивиду, и то, что усваивается им, во-первых, в “открытом” виде через содержание учебного материала и, во-вторых, в скрытом виде через те формы и методы, те виды деятельности, которые программируются образованием как процессом» [4, с. 28]. По мнению Г.Н. Прокументовой, особенность содержания обучения состоит в том, что помимо слоя передачи знаний как самого видимого, насыщенного, «легального» в нем присутствует менее выраженный, «нелегальный», но самый отрабатываемый слой – «слой освоения функций социального приспособления, социальной коммуникации, социального поведения, усвоения ценностно-смысловых установок» [2].

Важно подчеркнуть, что «знаниевый» подход к содержанию образования несколько затеняет, затушевывает влияние педагога на образование ребенка, поскольку, во-первых, между педагогом и ребенком стоит учебный предмет как некая культурная норма, подлежащая усвоению, во-вторых, авторитаризм выглядит как естественная, привычная позиция для педагога с его «опытом взрослости»: «Я взрослый, значит, я умнее, опытнее, я все знаю – я тебя научу, а ты меня слушай»; в-третьих, из-за «сжатости», редуцированности самой педагогической деятельности.

Если же педагог начинает менять содержание образования, включать в него компетенции, способы организации совместной деятельности, то естественные нормативные связи с ребенком начинают разрушаться. Поэтому если педагог не научится строить разные позиции, разные типы совместного действия, то новое содержание образования останется мифом, иллюзией. Значит, во-первых, изменение содержания образования усиливает внимание к позиции педагога; во-вторых, само это изменение означает удержание разных позиций (от руководителя к участнику); в-третьих, сама позиция педагога определяет содержание образования.

Так, в рамках компетентностного подхода новая позиция педагога связывается с позициями тьютора, наставника, координатора, партнера. «Востребованными становятся различные разработки, посвященные техникам “сопровождения” учебного процесса, в основе которых лежит идея изменения самого характера взаимоотношений между учителем и учеником» [5, с. 144]. Если действиями педагога-авторитариста являются такие, как объяснение, показ, инструктаж, контроль, то для педагога-координатора такими действиями становятся постановка проблем, организация их совместного обсуждения, помощь в поиске способов решения и источников информации, предоставление возможностей для выбора, избегание директивных правил. Такому педагогу придется преодолеть боязнь детской самостоятельности

ти, боязнь невмешательства в действия ребенка, поскольку задачей педагога в рамках компетентного подхода является помощь и поддержка учеников в формулировании целей, планировании учебной работы, поисках нужных источников информации, в рефлексии достигнутого, а также в анализе новой ситуации, постановке новой задачи.

В рамках личностно-ориентированного подхода говорится о необходимости перемещения педагога в сторону жизни ребенка, в сторону его «сиюминутных хотений». Педагог должен стать «продолжателем» жизни детей на уроке, человеком, который ведет общение со взрослостью ребенка. Такой педагог начинает действовать как наблюдатель за характером познавательной деятельности ребенка, инициатор совместных обсуждений, внимательный слушатель, организатор образовательной среды (учебных материалов, форм организации деятельности). Педагог должен перестать быть «напуганным, исполнительным, авторитарным» учителем и переместиться со своими задачами, заботами и жизнью в сторону жизни ребенка. Такое «перемещение», по Ш.А. Амонашвили, означает, что педагог становится внимательным к актуальным, сиюминутным потребностям ребенка и начинает включать их в пространство урока (так называемое продолжение жизни детей на уроке). Новая позиция «перемещения» означает принципиально другое восприятие ребенка педагогом, когда в ребенке начинают видеть не малыша, неопытного, незнающего, неумелого, а взрослеющего человека и «вести общение с его взрослостью, утверждать в нем эту взрослость...» [6, с. 170]. Таким образом, в содержание образования начинают включаться некоторые точки «пересечения», «совпадения» детской и взрослой жизни (опытов), которые обеспечиваются, по Ш.А. Амонашвили, следующими образовательными действиями:

- стимулированием познавательных «взрывов», «возгласов», «шалостей» детей;
- культивированием детских сомнений, вопросов, споров с учителем; исправлением допущенных взрослым ошибок;
- вопросами учителя о том, что ему неизвестно, в частности, об условиях, сопровождающих работу учеников, т.е. об их «затруднениях, сомнениях, интересах»;
- использованием учебно-познавательных задач как задач «барьерных» для познания, добывания, распознавания, поиском путем познания уже познанного;
- предложением детям альтернативных материалов, заданий для выполнения, участием детей в подборе учебных материалов;
- безотметочным оцениванием, содержательным самоконтролем и самооценкой;

- экскурсами в сферу личного опыта;
- получением ребенком сильных, «добрых» и «возвышающих» впечатлений, которые управляют мыслями и действиями ребенка.

Основная линия в изменении позиции педагога многими авторами связывается с так называемым посредничеством (Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин, В.И. Слободчиков, Ш.А. Амонашвили, Г.Н. Прокументова, М.В. Каминская), которое мыслится не только в глобальном масштабе (педагог как посредник между культурой и ребенком), но и как особое содержание педагогической деятельности и педагогической позиции. Это содержание не является естественным состоянием педагога, функцией и нормой. Это не внешняя норма (образец), а способность превратить собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования (В.И. Слободчиков); «цель саморазвития, возникающая в процессе личностных выборов и усилий», направленных на постоянный поиск новых способов деятельности (М.В. Каминская); позиция, которая может быть выстроена только самим педагогом через его реальное участие в изменении содержания образования, «поскольку посредником может быть только тот, кто сам отвечает за свою личность и деятельность, а не просто выполняет функции передачи знаний» [2].

По Б.Д. Эльконину, посредник занимает место между идеей и реализацией. Это означает, что посредник ищет ту ситуацию, в которой идея взрослого становится предметом детского обращения и опробования, т.е. ищет ту ситуацию, которая инициирует детский поиск: «...посредничество – это поиск способа инициации поиска» [7, с. 65]. Вначале взрослый-посредник помогает ребенку осмыслить возможность того или иного действия, обнаружить способ действия как особую реальность (так называемое причастие), а затем помогает ребенку выстроить «воплощение принятых на себя инициатив», «операциональное освоение образца действия» (так называемое осуществление). Посредник выступает как строитель опыта субъектности ребенка как опыта инициативного действия, т.е. принятия на себя решения действовать, как опыта выделения собственной позиции и собственного способа действия, как опыта овладения собственным поведением.

Такие инициированные действия автор называет пробными. Значит, задача педагога-посредника – «построение специального пробного пространства действия ребенка и инициация его действия в нем» [7, с. 71]. В широком смысле посредника можно назвать «пограничником», так как он находится на границе освоенного и неосвоенного ребенком, причем удерживает эту границу как «асимметрично пронизанную» стену между ребенком и миром, поскольку

допускает «воздействие ребенка на мир, ослабляя ответные воздействия мира на ребенка» [7, с. 71].

М.В. Каминская понимает педагогическую деятельность «как диалог двух культурных типов деятельности: трансляции через “посредничество” и посредничества через “трансляцию”» [3, с. 31]. В первом случае имеется в виду передача ученику норм закрытого характера в форме монолога, во втором – инициация педагогом пробных действий ребенка. Если педагогическая деятельность сводится только к трансляции, она становится беспредметной, так как «существует “около” деятельности, “около” личности и “около” глубинного общения. Да и сама она – “около” педагогическая деятельность» [3, с. 62]. Педагогическая деятельность посреднического типа, по мнению автора, является деятельностью развивающей, субъектной, всеобщей, диалогической, автономной в противовес трансляции как деятельности адаптивной, объектной, специализированной, анонимной.

Выражение «посредничество через трансляцию» означает, что на этапе ориентировки (т.е. выбора средств педагогической деятельности) педагог оказывается в позиции транслятора, осуществляя сначала функции теоретика-исследователя, подготавливающего текст предмета знания для освоения, а затем функцию практического психолога, прогнозирующего деятельность ученика по освоению

предмета знания. На этапе реализации выбранных средств педагог оказывается в позиции посредника, выступающего как управленец и как участник взаимодействия, как персонаж (актер) собственного действия, ведущий свою партию. Значит, посредничество представляет собой переходы педагога из позиции теоретика-исследователя к позиции практического психолога, а от нее к позиции управленца и участника взаимодействия. «Диалогический тип педагогической деятельности есть посредничество управленческих и пластических форм педагогической деятельности, направленных на транслируемый материал» [3, с. 145].

Таким образом, при изменении содержания образования образовательная роль взрослого усиливается и возникают изменения в педагогической деятельности: переходы от позиции руководителя к позиции участника совместной деятельности, от авторитаризма к посредничеству. Изменение содержания образования не случится, если педагог (осознанно или неосознанно) ограничит себя только одной позицией, только одним способом участия в совместной деятельности: «...только вовлеченность педагогов и управленцев в реальные изменения в содержании образования, в инновационные процессы есть и реальное условие, и основное условие изменения педагогической деятельности» [2].

## Литература

1. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1992.
2. Прокументова Г.Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа Совместной деятельности: разработка программ в развивающейся школе. Томск, 2002.
3. Каминская М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. М., 2003.
4. Леднёв В.С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры. М., 1980.
5. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования (материалы для опытно-экспериментальной работы школ). М., 2003.
6. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1998.
7. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.

*Н.Л. Винниченко*

## МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Томский государственный педагогический университет

Массовый характер подготовки педагогических кадров требует глубокого переосмысления предназначения современного образования, роль педагога в этом процессе. Преобладание в образовании материалистической составляющей нарушает гармонию профессиональной подготовки и человеческой

позиции. Подготовленный в такой образовательной парадигме специалист не проявляет в своей профессиональной деятельности стремления служить другому. Эта человеческая несостоятельность отдельного специалиста становится проблемой общества как проблема гуманизации, т.е. очеловече-