

**Юрченко Татьяна Николаевна**

канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет»

г. Горно-Алтайск, Республика Алтай

**Кукарцева Марина Александровна**

канд. пед. наук, доцент

КОУ РА «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа»

с. Майма, Республика Алтай

**Клепикова Светлана Валентиновна**

учитель

КОУ РА «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа»

с. Майма, Республика Алтай

## **К ВОПРОСУ О РАССМОТРЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ В ДИАЛОГЕ**

***Аннотация:** авторами рассматривается профессиональная позиция учителя в учебном диалоге в связи со спецификой диалога как личностно ориентированного способа обучения.*

***Ключевые слова:** учебный диалог, позиция личности, позиция педагога, диалогизация, смыслопорождение.*

Необходимость рассмотрения профессиональной позиции учителя в учебном диалоге и ее специфики обусловлена тем, что в современной педагогической науке и практике в этом вопросе существует ряд противоречий. И, возможно, основное из них связано с неоднозначным и не всегда адекватным пониманием специфики диалога как личностно ориентированного способа обучения. С одной стороны, ученые и учителя-практики видят в диалоге как в педагогическом, образовательном средстве огромный потенциал, с другой стороны, диалог часто осмысливается на основе традиционных способов профессионального мышления. Диалог в педагогике часто рассматривается как способ

обучения, образования, который исключает традиционные способы, противопоставлен другим способам, методам, технологиям [13, с. 122]. Это приводит к ситуации «соскальзывания» на путь ассимиляции социокультурного новообразования в привычные, очевидные схемы, к «смене ярлыков» и манипулированию ими, что создает «мифологему личностно ориентированного образования» [9, с. 28].

Такое положение неизбежно проявляется и в организации профессиональной позиции учителя, когда он проектирует учебный диалог.

В целях прояснения обозначенной проблемы первым шагом обратимся к истолкованию понятий «позиция личности» и «позиция педагога» в педагогике и психологии.

В Педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова позиция личности рассматривается как «устойчивая система отношений человека к различным проявлениям окружающей действительности, к людям и к самому себе» [3, с. 115]. В словаре под общей редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского позиция личности трактуется как «непротиворечивая, устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности», которая проявляется в поведении, поступках; это обобщенная характеристика положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре, «место, положение индивида» в системе отношений в обществе, определяемое по ряду специфических признаков и регламентирующее стиль поведения (статус субъекта); «взгляды, представления, установки и диспозиции личности относительно собственной жизнедеятельности, реализуемые ею в референтных группах» [7, с. 279–280]. Специфическую интерпретацию получает трактовка позиции педагога. Это «система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, в частности, которые являются источником ее активности» [6, с. 32]. Она определяется: а) требованиями и ожиданиями общества; б) внутренними, личными источниками активности (влечениями, пе-

---

реживаниями, мотивами и целями педагога, его ценностными ориентациями, мировоззрением, идеалами). В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

Профессиональную позицию педагога во многом определяет социальная позиция педагога, вырастающая из системы сформированных взглядов, убеждений, ценностных ориентаций. Ее характеризует мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности, которое в самом широком понимании выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Среди факторов, оказывающих влияние на выбор профессиональной позиции, решающими выступают профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер [6, с. 32–33].

В обозначенном контексте установку можно понимать как «готовность к определенной активности» [3, с. 155], цель, направленность к чему-либо, как то, в чем проявляется жизненная позиция. Именно в соответствии с установкой «индивид проводит транзакции, составляющие его роль» [1, с. 29].

Таким образом, можно констатировать, что позиция личности, социальная, профессиональная позиция педагога и стиль его педагогического общения тесно связаны между собой. При этом стиль педагогического общения представляет собой индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и учащихся.

Следующим шагом целесообразно рассмотреть то понимание диалога, которое помогает разрешить противоречие, обозначенное в начале статьи, и прояснить подходы к осознанию специфики организации профессиональной позиции учителя в диалоге. В связи с этим обратимся к исследованиям, которые проводились учеными в тесном взаимодействии с учителями на базе Школы Совместной деятельности в г. Томске, под руководством Г.Н. Прозументовой [11; 12; 13].

Диалог рассматривается ими как процесс смыслопорождения (это деятельность по «выращиванию, разворачиванию смыслов», по обращению к личному опыту). Исследователи Г.Н. Прозументова и Е.Н. Ковалевская исходят из того, что смысл рождается в определённой ситуации и при определенных условиях организации совместной деятельности, фиксируется в переживаниях, высказываниях субъектов и, получив возможность взаимодействовать с другими смыслами, развивается. Исследователями выделены характеристики смысла: субъектность, стремящаяся проявиться через деятельность субъекта; предметность (смысл возникает по отношению к кому-либо или к чему-либо «на фоне действительности»); феноменологический характер (возникновение, порождение смысла происходит в конкретной ситуации); трансформируемость (возможность перехода смысла из событийного явления в культурную среду).

Согласно позиции Г.Н. Прозументовой, педагогическая деятельность есть совместная деятельность педагога и учащихся, активность по образованию, порождению личностных смыслов и целей своего развития, личностная смыслообразующая (смыслопорождающая) деятельность, которая является основой развития диалога и предполагает: а) обращение к личному опыту и его изменение; б) работу с инициативами и замыслами детей; в) деятельность педагога по организации личностных смыслов; г) со-вместность, т.е. работу по соотнесённости «Я» и «Я-Другого».

Профессиональная позиция учителя в совместной деятельности, по мнению Г.Н. Прозументовой, может характеризоваться в границах: а) руководитель, авторитарист, когда происходит редукция действий к прямому руководству и закрытому действию; б) лидер, когда педагог «делится» некоторыми функциями и полномочиями с другими участниками совместной деятельности, и формируется обращенное или частично открытое действие; в) когда педагог проявляет открытую позицию и удерживает двойственность позиции, являясь одновременно руководителем и участником совместной деятельности.

Г.Н. Прозументова выделяет в совместной деятельности феномен диалогизации – процесс становления диалога, «реальный способ работы с разным, порождение, различение, организация разного в совместной деятельности» [13, с. 122–123]. Такой подход снимает наличие противоречий в организации диалога: образовательного (необходимость – свобода) и педагогического (неравенство позиций участников совместной деятельности) и фиксирует важную для нас особенность, обуславливающую специфику позиции учителя: диалогизация, не отменяя других способов смыслообразования, следовательно, не исключая факта «многопозиционности» педагога, предполагает специфику переходов из одной позиции в другую. Эти переходы обусловлены ситуативной необходимостью, возникающей в процессе смыслообразующей деятельности и характеризуются «плавностью», «мягкостью» (Г.А. Цукерман) и «прозрачностью» (К. Рождерс).

Углублению понимания специфики профессиональной позиции учителя в диалоге способствуют исследования ряда других ученых. Так, Л.Б. Ительсон предлагает характеристику типичных ролевых педагогических позиций (информатор, друг, диктатор, советчик, проситель, вдохновитель) [6, с. 33]. Г.А. Цукерман фиксирует внимание на «многофункциональности» ведущего в группе: «равноправный (как и все) участник; организатор игр и процедур, предлагающий игры; помощник в понимании, носитель абстрактных знаний по психологии: хранитель личных тайн» [10, с. 215]. М.В. Кларин выделяет несколько основных позиций педагога (тренера) в интерактивном обучении: лектора-эксперта; организатора; консультанта-фасилитатора [2, с. 14]. К.Г. Митрофанов характеризует позицию эксперта или секретаря в групповых занятиях; задача педагога – фиксировать все предложенные идеи и вычленять наиболее интересные [5, с. 69]. Анализ опыта С.Ю. Курганова позволяет внести дополнительные характеристики позиции, состоящей из двух полюсов: педагога организатора и педагога партнера-сомневающегося, вопрошающего, неуверенного в том, что он – носитель окончательной истины [4].

Таким образом, при разных акцентах исследования общим является наличие посреднической двойственной позиции учителя [14, с. 15], в которой сочетается натуральное и рефлексивное, действие и субъект, автор, «увлеченный», а также тот, кто организует субъектное, авторское развитие, увлеченность другого. Очевидно и то, что понимание позиции педагога как двойственной, предполагающей рефлексивные и натуральные действия, связано с «гибким использованием педагогом поведенческих позиций (Э. Берн), обеспечивающих налаживание партнерских отношений: родителя, проявляющейся в коммуникативной инициативности, открытом лидерстве; ребенка, обнаруживающейся в готовности уступить, подчиниться; взрослого, выражающейся в способности считаться с партнером, принимать совместные решения [8, с. 24]. При этом важным для процесса коммуникации является соблюдение дополненности трансакций [1, с. 17–18].

Обобщая все сказанное, отметим следующее: 1. Представленные трактовки обнаруживают, что профессиональную позицию учителя в диалоге можно рассматривать в рамках теории деятельности как «метаметодологической дисциплины» [14, с. 64]. 2. Обозначенные выше противоречия находят свое разрешение в понимании диалога как процесса смыслообразующей деятельности и в осознании особой, амбивалентной, профессиональной педагогической позиции в диалоге. 3. Можно предполагать, что профессиональная амбивалентная позиция учителя в диалоге организуется в соответствии с этапами образования и развития личностных смыслов участников совместной деятельности и обеспечивается посредством использования педагогических приемов, обеспечивающих психологический комфорт и позиционные переходы педагога, обеспечивающих ситуативные позиции: партнер (участник – руководитель), лектор (консультант), эксперт, фасилитатор.

---

### *Список литературы*

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы [Текст] / Э. Берн; пер. с англ.; общ. ред. М.С. Мацковского. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1996. – 336 с.
2. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта [Текст] // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 1–18.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд. – М: Академия, 2005. – 176 с.
4. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге [Текст]: книга для учителя / С.Ю. Курганов. – М: Просвещение, 1989. – 172 с.
5. Митрофанов К.Г. Учительское ученичество [Текст]. – М.: Знание, 1991.
6. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. уч. заведений [Текст] / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-пресс, 1998.
7. Психология. Словарь [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.
8. Рыданова И.И. Основы педагогики общения [Текст] / И. Рыданова. – Минск: Беларуская навука, 1998.
9. Свинина Н.Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно ориентированного образования // Педагогика. – 2001. – №7. – С. 27–31.
10. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении [Текст] / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1998.
11. Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Кн. 1 / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997.
12. Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития. Кн. 2 / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997.

13. Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 3 / под ред. Г.Н. Прозументовой, Е.Н. Ковалевской. – Томск: UFO-press, 2001.

14. Эльконин Б.Д. О предметности и коллективности человеческого действия // Культура, образование, развитие индивида / под ред. Ф.Т. Михайлова [и др.]. – М., 1990.