Е. В. Пискунова

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ИЗМЕНЕНИЯ ФУНКЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Рассматривается сущность и структура профессионально-педагогической деятельности на современном этапе развития общества в связи с происходящими изменениями, характерными для информационного общества. Рассмотрение профессионально-педагогической деятельности учителя с точки зрения определения современных функций позволяет уточнить содержание деятельности учителя, целевой установкой которой является достижение учащимися нового качества образования. Теоретическим основанием для выделения функций профессионально-педагогической деятельности учителя является определение предмета педагогики через систему отношений, возникающих в образовательной деятельности, являющейся объектом педагогической науки.

Современная эпоха имеет много определений и эпитетов: постиндустриальное общество, информационное общество, эпоха глобализации, эпоха постмодерна. Если вести речь об образовании, то совершенно точно можно сказать: мы живем в эпоху реформирования образования, при этом точкой приложения реформ является человек. Во всех странах мира сегодня решаются проблемы, как увеличить доступ людей к образованию на любом этапе

жизненного пути при наличии различных стартовых возможностей и образовательных потребностей и целей, как сделать образование более качественным и каково сегодня понимание качества образования, как с помощью образования подготовить человека к изменившимся условиям труда и жизни в целом.

За последнее десятилетие в России произошли серьезные изменения, которые затронули и систему образования. В настоящее время комплексная и глубокая модернизация системы образования является императивом образовательной политики России, ее главным стратегическим направлением.

Вместе с тем, очевидно, что ни одна реформа в образовании невозможна без учителя, без искреннего принятия им идеологии и стратегии преобразований и активной деятельности по их воплощению в жизнь.

Таким образом, наша жизнь и профессиональная деятельность ставит перед учителем все новые и новые задачи. В современных условиях кардинально меняется содержание труда педагога. Оно определяется, прежде всего, требованиями нового качества образования, когда результатом образования является компетентность ученика в различных сферах жизнедеятельности. Такой результат достижим, если учитель современной школы проектирует способы достижения целей образования для конкретных учащихся и вместе с ними, а значит, участвует в организации и проведении опытно-экспериментальной работы, умеет работать в команде с коллегами, расширяет пределы школьной образовательной среды, строит свою деятельность на основе профессиональной рефлексии.

Таким образом, становится чрезвычайно важно охарактеризовать изменения в педагогической деятельности учителя.

Теоретические основы профессионально-педагогической деятельности сформировались к началу двадцатого столетия на основании исследований В. М. Бехтерева, В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, А. П. Нечаева, К. Д. Ушинского и др. Целью-приоритетом педагогической деятельности является развитие, социализация, самоактуализация ребенка.

Сущность и структура педагогической деятельности — один из актуальнейших вопросов современной педагогической науки и практики.

Анализ современного состояния исследования проблем профессиональной деятельности педагога (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, С. Г. Вершловский, Е. М. Ибрагимова, С. П. Иванова, И. А. Колесникова, А. В. Мудрик, А. И. Пискунов, Н. К. Сергеев, В. А. Сластенин, Т. В. Цырлина, L. M. Anderson, T. Bird, F. J. Corthagen, J. Goodson, S. Keiny и др.) свидетельствует о возрастающем интересе к исследованию ее содержания и структуры, ее сущностных характеристик и функций.

Представляется особенно актуальным в современных условиях подвергнуть сомнению устоявшееся понимание функций профессионально-педагогической деятельности.

По нашему мнению, рассмотрение профессионально-педагогической деятельности учителя именно с точки зрения функций позволит четко и ясно определить ее содержание, то есть дать конкретные ответы на вопрос, что именно должен делать учитель, чтобы обеспечить достижение ребенком нового качества образования. При этом мы исходим из общего понимания, что есть функция.

По Словарю русского языка С. И. Ожегова, *функция*: явление, зависящее от другого и изменяющееся по мере изменения этого другого явления; в математике: переменная величина, меняющаяся в зависимости от изменений другой величины; работа, производимая органом, организмом; роль, значение чего-нибудь; обязанность, круг деятельности.

Функция (от лат. *functio* — исполнение, совершение) в философии понимается как отношение двух или группы объектов, в которой изменение одного из них ведет к изменению другого. Функция может рассматриваться с точки зрения следствий (благоприятных, неблагоприятных или дисфункциональных, а также нейтральных или афункциональных), вызываемых изменением одного параметра в других параметрах объекта. В этом случае мы имеем дело с функциональностью объекта. Функция может рассматриваться также с точки зрения взаимосвязи отдельных частей в рамках некоторого целого, в этом случае речь идет о функционировании объекта.

Понятие функции было введено в научный оборот Г. Лейбницем. В дальнейшем в философии интерес к функции как одной из фундаментальных категорий возрастал по мере распространения в различных областях науки функциональных методов исследования. В наиболее развернутой форме функциональный подход был реализован Э. Кассирером, который разработал теорию понятий, или «функций»[1].

Эрнст Кассирер (1874–1945), немецкий философ, один из ведущих представителей марбургской школы неокантианства. По Кассиреру, объектом процесса познания не могут быть предметы, поскольку в противном случае мы вынуждены были бы признать, что они уже до познания были независимо определены и даны как предметы. Следовательно, человек познает не предметы, а предметно, создавая внутри содержания опыта определенные разграничения и фиксируя постоянные элементы и связи. Кассирер убежден, что предмет впервые конституируется формой сознания и что познание имеет дело не с вещью, а с отношением, не с данным, а с заданным.

Суть рассуждений Э. Кассирера следующая. Логическая форма образования понятия (дефиниции) может быть установлена, только если иметь в виду основные отношения реальности. Определение понятия через его ближайший высший род и через отличительный признак отображает то поступательное движение, путем которого реальная субстанция развертывает последовательно свои частные формы бытия.

Э. Кассирер, рассуждая о том, как происходит формирование понятий, говорит, что понятие о вещах (процесс сравнения вещей и их объединение по общим признакам) должно быть дополнено понятием об отношениях. Если, пользуясь метким примером Лотце, который приводит Э. Кассирер, мы подводим вишни и мясо под одну группу красных, сочных, съедобных тел, то таким путем получаем не какое-либо пригодное логическое понятие, а лишь ничего не значащий набор слов, не дающий нам ничего для понимания отдельных случаев. Кассирер в своих рассуждениях обращается к разным наукам и утверждает, что в некоторых, например, естественных науках, возможно дать понятие объекту через непосредственный частичный состав данного физического тела. Однако, например, в математике это становится категорически невозможно, в частности, невозможно таким образом рассматривать понятия о точке, о линии, о поверхности. В математических определениях не столько передается мир чувственных вещей и

впечатлений, сколько преобразуется и заменяется совсем другим миром. Если внимательно следить за тем, как совершается это преобразование, то нам открываются особые определенные формы отношения, перед нами возникает расчлененная система строго различных логических функций. Кассирер на этом основании утверждает, что в понятии под общим, «сборным» именем объединяются различные категориальные функции, и настоящая задача по отношению к какому-либо определенному понятию заключается именно в том, чтобы изложить эти функции в их своеобразии и развить их основные моменты. Таким образом, пишет Э. Кассирер, «против логики родового понятия, стоящей под знаком и господством понятия о субстанции, выдвигается логика математического понятия о функции. Но область применения этой формы логики можно искать не в одной лишь сфере математики. Скорее можно утверждать, что проблема перебрасывается немедленно в область познания природы, ибо понятие о функции содержит в себе конкретную схему и образец, по которому создалось современное понятие о природе в его прогрессивном историческом развитии.

Эта попытка построения теории познания на основе функционального подхода оказала определенное влияние на философские представления о функции.

Исторически первым учение о функциях начало выстраиваться в математике, где функция понимается как зависимость одних переменных величин от других; переменная величина, меняющаяся в зависимости от изменения другой величины (аргумента). Смысл функционального анализа в математике заключается в том, чтобы, абстрагируясь от конкретных ситуаций, выделить аксиомы и на их основе построить теории, включающие в себя классические задачи как частный случай и дающие возможность решать новые задачи. Сам процесс абстрагирования имеет самостоятельное значение, проясняя ситуацию, отбрасывая лишнее и открывая неожиданные связи. В результате удается глубже проникнуть в сущность математических понятий, проложить новые пути исследования.

В математике имеется понятие функциональной системы как объекта математической кибернетики, представляющего собой множество функций с некоторым набором операций, применяемым к этим функциям. Нам это понятие интересно, поскольку в функциональных системах возможно выражение одних функций через другие.

Понятие функции в биологии несколько иное, хотя первоначальное значение зависимости просматривается и здесь. Функция в физиологии — это осуществление человеком, животными и растительными организмами различных отправлений, обеспечивающих их жизнедеятельность, и приспособление к условиям окружающей среды. В физиологию учеными И. П. Павловым. И. М. Сеченовым, Н. Е. Введенским был привнесен сравнительно-исторический метод, что предвосхитило появление эволюционной физиологии (изучение эволюции функций). В свою очередь исследования эволюции функций оказали влияние на изучение изменений функций, наступающих в организме под влиянием различных факторов природного или искусственного происхождения (изменения климатических условий, двигательной активности, состава и свойств пищи, недостатка или избытка кислорода в воздухе и т. п.), а также адаптации организма к условиям внешней среды.

В языкознании функция — это способность языковой формы к выполне-

нию того или иного назначения (нередко синоним терминам «значение», «назначение»); зависимость или отношения между единицами языка, обнаруживаемые на всех уровнях его системы. Установление функций языковой единицы предполагает определение ее роли в данном языке (системе языка), например, у предложения могут быть выделены коммуникативная (сообщать о чем-то) и номинативная (называть это событие) функции. Каждая языковая единица существует исключительно потому, что она, в отличие от другой языковой единицы, служит известной цели, то есть выполняет определенную функцию. Выделяются многочисленные функции языковых единиц — отождествления, разграничения и различения, в соответствии с которыми различаются и сами единицы.

Функции изучаются и рассматриваются при описании не только единиц языка, но и самого языка как системы. Основные функции языка: коммуникативная, или функция общения, познавательная, отражательная, перформативная, фатическая (установление контакта без установки на передачу информации), номинативная — наречение, или называние предметов и явлений действительности, экспрессивная, или функция выражения, аппелятивная, или функция обращения. С функциональной точки зрения, система языка есть многомерное образование, дифференцируемое как по формам проявления (устный и письменный языки), так и по социальной предназначенности (литературный язык, социальные диалекты, арго и т. п.), по эстетической направленности (поэтический язык), по конкретным задачам общения (специальные терминологические системы).

В социологии функция понимается двояко. Во-первых, функция рассматривается как роль, которую определенный социальный институт или частный социальный процесс выполняет относительно потребностей общественной системы более высокого уровня организации или интересов составляющих ее классов, социальных групп и индивидов. Например, функции государства, семьи, искусства, школы и так далее относительно общества. При этом различаются явные функции, то есть совпадающие с открыто провозглашаемыми целями и задачами института или социальной группы, и скрытые, латентные функции, обнаруживающие себя лишь с течением времени и отличающиеся от провозглашаемых намерений участников этой деятельности. Второе значение функции в социологии — это зависимость, которая наблюдается между различными компонентами единого социального процесса, когда изменения одной части системы оказываются производными от изменений в другой ее части (например, изменения в соотношении городского и сельского населения как функция развития промышленности).

В психологии существует направление — функциональная психология, — исследующее психические явления с точки зрения их функции в приспособлении организма к среде. Функциональная психология возникла в XIX веке под влиянием эволюционного учения, способствующего переходу от поэлементного анализа сознания в структурной психологии В. Вундта, Э. Титченера к изучению роли сознания при решении индивидом различных задач.

Одним из направлений этнографии, сложившимся в 1920-х годах, является функционализм, или функциональная школа. В рамках данного направления культура каждого народа рассматривается не как механическое сочетание пережитков и заимствований, а как систе-

ма «институтов» (норм, обычаев, верований), призванных выполнить необходимые общественные «функции» (отсюда и название школы). Нарушение какой-либо функции приводит к разрушению социального организма в целом.

Итак, понятие функции имеет два основных значения: 1) служебная роль («назначение») одного из элементов системы по отношению к другому или к системе в целом (например, функции государства, права, искусства, образования и т. д.); 2) зависимость в рамках данной системы, при которой изменения в одной части оказываются производными (функцией) от изменений в другой ее части (например, изменения в удовлетворенности работой как функция содержательности труда и т. д.).

Таким образом, функция является важной характеристикой деятельности, и рассмотрение профессионально-педагогической деятельности с точки зрения ее функций, с одной стороны, способствует глубокому пониманию сущности этой деятельности через ее роль в жизни общества в целом (здесь можно говорить о таком уровне целей деятельности, как цели-приоритеты, как миссия педагогической деятельности), а также через конкретную работу, осуществляемую учителем (в данном случае, очевидно, речь идет о практических целях — о целях подготовки человека к жизнедеятельности в конкретных условиях). С другой стороны, понятие функции позволяет устанавливать зависимость изменений профессионально-педагогической деятельности учителя от изменений в жизни общества, рассматривать функции деятельности учителя как зависящие от социокультурных изменений и служащие формой проявления функций общества в области образования.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что функции как характеристика педагогической деятельности обусловлены изменениями в образовании, которые, в свою очередь, определяются социокультурными изменениями.

Стремительное изменение условий жизни, изменение целей образования требуют углубления традиционного представления о функциях школы, состоящих в обучении, воспитании и развитии ребенка. В рамках гуманистической парадигмы эти функции наполняются иным концептуальным и технологическим содержанием. Очевидно, наряду с названными могут быть выявлены и иные функции учителя, поскольку на современном этапе образование рассматривается как процесс индивидуально-личностного становления (Л. М. Лузина[2]) на основе *со*-бытийности (В. И. Слободчиков[3]), педагогического взаимодействия (Н. Ф. Радионова[4]), рефлексии (П. Г. Щедровицкий[5]) и т. д.

Существуют различные подходы к определению системы функций профессионально-педагогической деятельности учителя и их содержания.

Особенно перспективным считается направление, связанное с применением принципов системного подхода к анализу и построению моделей педагогической деятельности.

Системный подход (Б. Ф. Ломов[6]) является общим научным методом для решения теоретических и практических проблем. В психолого-педагогических исследованиях данный метод применяется сравнительно недавно. Разработка теории функциональных систем, предпринятая П. К. Анохиным[7], позволила использовать системный подход в педагогике.

Система — это совокупность множества взаимосвязанных элементов, взаимодействующих друг с другом и образующих определенную целостность. Однако, с точки зрения П. К. Анохина,

взаимодействие как таковое не может сформировать систему из множества элементов. Разрабатывая теорию функциональных систем, П. К. Анохин подчеркивает, что системой можно назвать лишь такой комплекс избирательного вовлечения составляющих, где взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимосодействия компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата.

Общая теория систем применима к анализу педагогической деятельности с точки зрения ее функциональных компонентов. Так, Н. В. Кузьмина[8], вводя понятие педагогической системы, выделяет не только ее структурные составляющие, но и функциональные компоненты педагогической деятельности. В рамках этой модели выявляются пять структурных составляющих: 1) субъект педагогического воздействия; 2) объект педагогического воздействия; 3) предмет их совместной деятельности; 4) цели обучения; 5) средства педагогической коммуникации. Центральная научная задача педагогики заключается в том, чтобы описать, как именно элементы системы зависят друг от друга. Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н. В. Кузьмина определяет структуру деятельности учителя. В данной модели были обозначены пять функциональных компонентов: 1) гностический; 2) проектировочный; 3) конструктивный; 4) организаторский; 5) коммуникативный.

Гностический компонент (от греч. gnosis — познание) относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании самого предмета, но и о знании способа педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

Проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

Конструктивный компонент — это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

Коммуникативный компонент — это особенности коммуникативной деятельности учителя, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических, воспитательных и образовательных целей.

Организаторский компонент — это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

Все компоненты данной модели описываются через систему соответствующих умений учителя.

Представленные компоненты не только взаимосвязаны, но и пересекаются в значительной степени. Так, например, продумывая построение и ход урока, педагог обязательно должен иметь в виду и то, с какого занятия придут на урок ученики: после физкультуры детям трудно успокоиться, сосредоточиться, после однозначных решений математических задач трудно обсуждать поступки литературных героев и т. д. Необходимо учитывать и характер, и личные проблемы каждого учащегося. Так связаны между собой гностический и организаторский компоненты.

По мнению В. И. Гинецинского[9], который также предлагает модель системного характера, в педагогической деятельности можно выделить четыре функциональных компонента: презента-

тивный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий.

Презентативная функция состоит в изложении учащимся содержания материала. Выделение этой функции основано на абстрагировании от конкретных форм обучения. Она ориентирована на сам факт изложения учебного материала.

Инсентивная функция заключается в том, чтобы вызвать у учащихся интерес к усвоению информации, ее реализация связана с постановкой вопросов, с оценкой ответов.

Корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих учащихся.

Диагностирующая функция обеспечивает обратную связь.

Преобладание той или иной функции в деятельности педагога указывает на то, что активность учащихся имеет определенный вид, поскольку реализуется определенный метод обучения. Например, ведущему положению инсентивной функции обычно сопутствует применение проблемного метода.

Концепция деятельности учителя представлена в трудах А. К. Марковой[10]. В структуре труда учителя она выделяет следующие составляющие: 1) профессиональные педагогические и психологические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. В рамках концепции А. К. Маркова выявляет и описывает группы педагогических умений (1993).

И. М. Машаров[11] выделяет три составляющие в структуре профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза, находящиеся в единстве и взаимосвязи:

нормативно-содержательная;
социально-педагогическая;
функционально-психологическая.

Последняя, функционально-психологическая составляющая проявляется в функциях, реализуемых преподавателем в профессиональной деятельности:

Гностическая функция, определяющая общую эрудированность, познание своего предмета, познание объекта педагогической деятельности, познание педагогического процесса, познание себя;

Организаторская функция, включающая организацию учебного процесса, занятия, воспитательные воздействия, организацию познавательной деятельности обучаемых, личную организованность самого преподавателя, его действия;

Коммуникативная функция, реализующаяся в системе взаимоотношений педагога с обучаемыми, с коллегами, с руководством;

Конструктивная функция, включающая конструктивно-содержательный элемент, конструктивно-процессуальный элемент и конструктивно-технический элемент;

Воспитательно-развивающая функ-ция, реализующаяся через содержание учебного материала, высокую организацию учебных занятий и методику из проведения, элементы индивидуализации обучения, личность преподавателя, его общую и профессионально-педагогическую культуру;

Информационная функция, проявляющаяся в умении осуществлять поиск необходимой информации, в обмене информацией путем прямой и обратной связи с объектами и субъектами педагогического процесса;

Ориентационная функция, реализуемая через определение ценностных ориентаций, соответствующих данному периоду жизни и деятельности, ориентировку в мотивационной сфере обучающихся,

оказание им помощи в поиске необходимых знаний и *формировании качеств;*
Мобилизационная функция, реализуемая в интересах оказания обучаемым помощи в мобилизации своих внутренних ресурсов для повышения эффективности учебно-познавательной деятельности;
Исследовательская функция, реализуемая с целью поиска, получения и анализа необходимой научной информации, обеспечения научного подхода к изучению педагогической теории и практики, постоянного профессионального самосовершенствования, совершенствования педагогического процесса, привития обучаемым исследовательских навыков и умений.

Современные исследователи профессионально-педагогической деятельности выделяют новые аспекты учительского труда.

Так, С. П. Иванова рассматривает педагогическую деятельность как социально и исторически обусловленный процесс полисубъектного взаимодействия в образовательной среде. Очевидно, можно сделать вывод, что на современном этапе развития общества педагогическая деятельность, будучи гуманистически ориентированной, подразумевает субъект-субъектные взаимоотношения между учителем и учащимся, что, собственно, является характеристикой гуманистических педагогических теорий и систем. Кроме того, утверждение полисубъектного характера взаимодействия в педагогической деятельности позволяет размышлять о необходимости ее ансамблевого характера, а также рассматривать иные субъекты образования (образовательной деятельности), выходя за рамки школьного пространства.

Л. М. Митина[12] рассматривает педагогическую деятельности через направленность учителя:
на ребенка (и других людей), что связано с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
на себя, что связано с потреб-ностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

Следовательно, сегодня можно говорить об условном разделении функций педагога на две большие группы (в зависимости от их направленности): функции, направленные на себя, и функции, направленные «вовне», за пределы собственно педагогической деятельности. К первым можно отнести обозначение смысла и мотивации своей профессиональной деятельности, в том числе инновационных изменений в ней, проведение самоидентификации со стандартными представлениями о профессии, формирование готовности к коллегиальной, партнерской деятельности. Ко второй группе функций могут быть отнесены непосредственная связь с представителями различных социальных структур, институтов власти, СМИ; поиск действенных связей с родителями; активная позиция в управленческих процессах образовательного учреждения. За счет реализации этой группы функций учительство может воздействовать на школьную политику государства, становясь, таким образом, субъектом государственной политики в области образования.

Таким образом, внешний круг функций можно рассматривать как ответ на требования новой социальной ситуации образования в школе, которая становится открытой социуму. Данная линия просматривается в исследованиях многих ученых.

Так, И. М. Машаров, анализируя деятельность педагога, рассматривает, как

указывалось выше, социально-педагогическую составляющую, которую ученый характеризует:

наличием общей социальной заданности конечной цели педагогического процесса, ее комплексным характером;

спецификой целей и задач, решаемых педагогом в педагогическом процессе и определяемых необходимостью формирования у обучаемых общечеловеческих, государственных и личных ценностей и т. д.

Однако исследователь все же не выходит за границы образовательного учреждения.

С. П. Иванова[13] утверждает необходимость наличия социально-образовательной среды. Рассматривая позиции учителя, исследователь выделяет позицию, которую определяет как «социальный педагог-воспитатель» (в широком смысле этого слова). Она реализуется главным образом в форме пропаганды и популяризации психолого-педагогических знаний во внешкольной социальной среде, а также в организации межличностного взаимодействия с родителями учащихся.

Д. Г. Левитес[14] в системе целей предметного образования рассматривает две составляющие: развитие личностного потенциала и расширение границ социокультурного опыта, одним из условий которого может стать и расширение образовательного пространства, а следовательно, это требует от педагога умений построения расширенной образовательной среды.

Таким образом, учитель работает сегодня в режиме диалога, консультирования, совместной познавательной деятельности. В этих условиях неизбежным становится результат педагогического взаимодействия, который заключается в том, что внимание учителя акцентируется на индивидуальных особенностях ребенка, его образовательных потребностях и проблемах, его душевных качествах.

Исходя из сказанного, очвидно, что сегодня становятся востребованными такие характеристики профессиональной деятельности учителя, как умение работать в команде, быть консультантом, экспертом, организатором, умение налаживать международные связи, способность и готовность к совместным действиям с коллегами, родителями, общественными организациями, владение современными педагогическими технологиями и методами (проектное обучение, развивающее обучение, обучение в диалоге, рефлексивное обучение, исследовательское обучение и т. д.).

Таким образом, мы установили, что в современной профессионально-педагогической деятельности произошли существенные изменения. Определение современных функций позволяет уточнить содержание деятельности учителя, целевой установкой которой является достижение нового качества образования.

Определим теоретические основания для выделения функций профессионально-педагогической деятельности учителя. Для этого будем отталкиваться от понимания объекта и предмета педагогики. Нам близка позиция В. В. Краевского[15], который считает, что объектом педагогики является образование как особая, социально и личностно детерминированная, характеризующаяся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством деятельность по приобщению человека к жизни в обществе. Предметом педагогики ученый считает систему отношений, возникающих в образовательной деятельности, являющейся объектом педагогической науки.

Рассмотрим эти отношения, возникающие в процессе обучения, в русле нашего исследования, задачей которого является определение системы функций

современной профессионально-педагогической деятельности учителя.

Наиболее явно система отношений описана у дидакта Л. Клинберга[16], который предлагает основным дидактическим отношением считать «педагог—ученик». В наших рассуждениях будем исходить из этого.

Внутри основного отношения выделяются другие группы отношений, в частности, отношения, возникающие между субъектами процесса обучения — учителем и учеником. Эту группу отношений можно рассматривать с двух сторон: (1) субъект-объектные отношения (S-O) между учителем и учеником; (2) субъект-субъектные отношения (S-S) между теми же участниками процесса обучения.

В «S-O» отношениях учитель выступает в роли субъекта, а ученик — в роли объекта деятельности, их взаимоотношения опосредуются третьим компонентом — учебным материалом.

В «S-S» отношениях и учитель, и ученик выступают в роли субъектов деятельности, и здесь мы рассматриваем не только межличностные взаимоотношения, но и взаимоотношения, касающиеся взаимообмена знаниями, совместного проектирования образовательного маршрута и т. д. Кроме того, в современных условиях, когда чрезвычайно востребованными и включенными в формулировку результата образования становятся информационная, коммуникативная компетентности учащегося, компетентность в социальной сфере, правильнее было бы изобразить эту цепочку отношений, включив в нее других учащихся как субъектов группового обучения:

Учитывая ансамблевый характер педагогической деятельности, мы полагаем необходимым рассматривать также отношения, в которые вступает учитель со своими коллегами для достижения целей современного образования.

Кроме того, современное образование предполагает расширение образовательной среды ребенка не только за счет резервов школы как образовательного учреждения, но и за счет использования резервов ее окружения. А значит, учитель вступает во взаимоотношения с разнообразными субъектами социальной среды школы, проектируя широкую, открытую образовательную среду для учащихся.

Очевидно, есть необходимость рассмотреть также отношение учителя к самому себе, возникающее в процессе обучения, поскольку для обеспечения системности обновлений каждый педагог должен быть адаптирован к изменениям в профессиональной деятельности, обладать сформированной способностью понимания самого себя и окружающей среды, быть готовым к постоянному самообразованию. В этой связи можно предположить, что важнейшим и необходимым компонентом в структуре педагогической деятельности является рефлексия как познание и анализ педагогом явлений собственного сознания и деятельности, иначе говоря, взгляд на собственную мысль и действия со стороны.

Таким образом, исходя из выделенных групп отношений, можно определить следующие функции учителя.

Учитель — учебный материал	**Учитель — ученик**	**Учитель — ученики**	**Учитель — коллеги**	**Учитель — субъекты социума**	**Учитель (отношение к самому себе)**
Проектирование процесса обра-	Содействие образованию ребенка;	Проектирование взаимодействия учащихся в учеб-	Проектирование образовательной	Проектирование образовательной	Рефлексия, самообразование

зования	поддержка	ной деятельности	среды	среды	

Представляется, что выделенные на сегодня в педагогической теории функции профессионально-педагогической деятельности учителя ориентированы на раскрытие отношения «учитель — учебный материал». Современная педагогическая деятельность претерпела значительные изменения, поскольку, как уже было сказано, система отношений, возникающих в образовании, расширилась в связи с новым пониманием качества образования и способов его достижения.

ПРИМЕЧАНИЯ

Кассирер Э. Познание и действительность. Понятие о субстанции и понятие о функции. СПб., 1912.
Лузина Л. М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). Псков, 1997.
Слободчиков В. И. Психология человека. М., 1995.
Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников. Л., 1989.
Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М., 1993.
Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии. М., 1981.
Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М., 1980.
Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993.
Машаров И. М. Педагогические основы формирования профессиональной мотивации у преподавателей негосударственных вузов: Монография. СПб., 2001.
Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.; Воронеж, 2002.
Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков, 2002.
Левитес Д. Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. М.; Воронеж, 2001.
Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994.
Клинберг Л. Проблемы теории обучения / Пер с нем. М., 1984.

E. Piskunova

SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONALITY OF CHANGES TEACHER'S FUNCTIONS

The substance and structure of pedagogical activities at the present stage of the society development caused by the changes of the informational society are regarded. The professional activities of the teacher are considered from the point of view of the teacher's functions. The contents of his or her activities is specified, the goal of it being the achievement of a new quality of education. The theoretical basis for identifying professional functions of the teacher is the subject of pedagogy which is understood as a system of relationships originating in the educational activity which is the object of pedagogy.