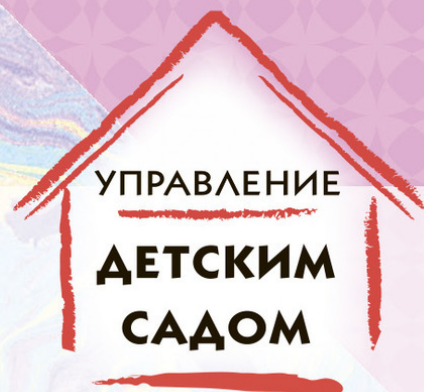


Соответствует
ФГОС ДО



А.А. Майер, Е.Д. Файзуллаева

Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей



Издательство «ТЦ СФЕРА»

Управление детским садом (Сфера)

Алексей Майер

**Детско-взрослое сообщество:
развитие взрослых и детей**

«ТЦ Сфера»

2015

УДК 373
ББК 74.100.5

Майер А. А.

Детско-взрослое сообщество: развитие взрослых и детей /
А. А. Майер — «ТЦ Сфера», 2015 — (Управление детским садом
(Сфера))

ISBN 978-5-9949-1344-4

Материалы учебно-методического пособия представляют, с одной стороны, рефлексию парадигмальных изменений в образовании в аспекте эволюции педагогического взаимодействия воспитателя с детьми, с другой – на основе систематизации и обобщения закономерностей, принципов и технологий рефлексии задают направления развития рефлексивных практик в образовательной деятельности педагога с детьми. В основе данных практик лежат детско-взрослая общность, со-бытийность и совместная деятельность как условие, форма и механизм развития дошкольного образования. Пособие адресовано практическим работникам дошкольного образования, студентам, магистрантам и аспирантам педагогических вузов, преподавателям и научным сотрудникам. В формате PDF A4 сохранен издательский макет.

УДК 373
ББК 74.100.5

ISBN 978-5-9949-1344-4

© Майер А. А., 2015
© ТЦ Сфера, 2015

Содержание

Введение	6
Становление рефлексии субъектов в онтогенезе образования	9
Рефлексия ребенка	9
Рефлексия педагога	13
Рефлексивная природа образования: генезис событийности как принципа взаимодействия педагога с детьми	17
Детско-взрослая общность как источник рефлексивной педагогики	22
Онтология со-бытийности	22
Совместная деятельность и общение: от теории к практике	28
Конец ознакомительного фрагмента.	29

Алексей Майер, Елена Файзуллаева
Детско-взрослое сообщество:
развитие взрослых и детей

© ООО «ТЦ Сфера», оформление, 2015

© Майер А.А., Файзуллаева Е.Д., текст, 2015

Введение

Общество не может познать себя, не поняв закономерностей своего детства, и оно не может понять детства, не зная истории и особенностей взрослой культуры.

И.С. Кон

Основные проблемы, рассмотренные в книге, касаются взаимодействия взрослого и ребенка как ключевого акта в освоении культуры на пересечении личностных действий и смыслов субъектов. Осмысление миссии взрослого и траекторий развития ребенка приводит нас к необходимости определения рефлексивной педагогики как событийной, действенной реальности, порождаемой в совместной деятельности педагога и обучающегося. Необходимость осмысления существующей практики с позиций эволюции теории, изменения требований и ожиданий общества ставит вопросы, выходящие за пределы дошкольной педагогики и психологии. Выраженные тенденции развития образования находят свое отражение в многообразии подходов к образовательной работе с детьми дошкольного возраста, которые условно регламентируют процессы целеполагания (аксиологический и акмеологические подходы), целедостижения (личностно ориентированный, личностно-деятельностный) и целеизмерения (компетентностный) (табл. 1).

Таблица 1. Эволюция и многовариантность подходов [24]

Обучение		Результат
аспект	цель	
Социально-педагогический	Воспитывающая	Социализация ребенка
Гносеологический	Образовательная	Индивидуализация ребенка
Психологический	Развивающая	Персонализация ребенка
Акмеологический	Практическая	Универсализация педагога и ребенка

Не менее ценным представляется использование в гносеологическом плане в классической структуре познания неклассических подходов в постижении миссии, смысла и назначения дошкольного образования для детства:

– герменевтического, в основе которого лежит понимание, признанное способом бытия, одним из этапов рефлексии, универсальной характеристикой, присущей любой человеческой деятельности (Л.П. Буюева, В. Дильтей, Г.Г. Гадамер, В.А. Лекторский, Л.А. Микешина, П. Рикер и др.);

– феноменологического, направленного на поиск смысла, который появляется на пересечении опытов различных людей и позволяет увидеть происходящее с позиции другого, его системы ценностей (Э. Гуссерль, М.К. Мамардашвили, М. Мерло-Понти, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.);

– синергетического, позволяющего не отождествлять рациональность с жестким знанием, принимать контекстность и многослойность мышления, допускать неоднозначность, вероят-

ность и необратимость понятий самоорганизующейся системы по отношению к человеческому обществу (В.Г. Виненко, Л.Я. Зорина, И.А. Пригожин, Э.Г. Юдин).

Отдельным направлением гуманизации дошкольного образования выступают разработка и реализация гуманитарного подхода, представленного в деятельности Санкт-Петербургской научной школы (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, В.И. Логинова, Н.А. Ноткина и др.). Становление данного подхода связано с попыткой качественного анализа уникальной и специфической ситуации развития детства и ребенка как субъекта специфических видов деятельности.

Гуманизация образования как существующий ответ на кризисные явления в педагогике вообще и воспитании детей в частности обусловила интеграцию социогуманитарного знания и интенсивное включение психотехник в образовательный контекст взаимодействия взрослого и ребенка. Субъектность в образовании становится ключевым пунктом его подлинной гуманизации, где раскрытие и реализация сущностных сил субъекта составляют основу человекообразования. Истинный смысл обновления образования заключается во взаимодействии субъектов – педагога, воспитателя – обучающего, воспитывающего и ребенка – обучающегося, воспитанника. Диалектика позиций и ролей взаимодействующих сторон определяет сущностные черты современного образования.

Эволюция позиций педагога – ведущий, сведущий, ведомый – комплементарна позициям обучающегося как субъекта – обучающийся, учащийся, учащий. Синхронизация данных позиций обусловлена прежде всего таким феноменом как фасилитация, связанная с созданием необходимых условий для свободного жизнепроявления человека в образовании.

Личность педагога – предмет исследований на протяжении всей педагогической истории. Особенности влияния, качество воздействия и его результаты – первостепенные вопросы в анализе и оценке эффективности образования, следовательно, и развития детства. Декларируя приверженность гуманистической парадигме, большинство педагогов остаются на технократических позициях, отличительный признак которых – манипулятивный подход к детям. На этот факт указывали в свое время В.П. Зинченко, В.Е. Ключко, В.Т. Кудрявцев, К.А. Шварцман и др.

Анализируя теоретические источники и работы, посвященные проблемам компетентности педагога и развития детства, мы обнаружили следующее противоречие: значимость педагогической рефлексии в профессиональной деятельности педагога и в развитии ребенка подчеркивается в исследованиях по педагогике и психологии, но ее изучение требует конкретизации – прежде всего теоретического обоснования роли педагогической рефлексии и ее психологических механизмов, определения психо- и педтехнологий ее реализации во взаимодействии педагога и ребенка.

Развитие субъекта в образовании – наименее исследованный дискурс. Между тем механизмы развития субъектности в решающей мере оформляются именно в образовании. Важным представляется определить базовые тенденции развития в образовании, которое рассматривается как механизм, форма и средство становления субъектности. Аспект взаимодействия в образовании – центральный в изучении эффектов развития субъекта. Наиболее исследованным взаимодействием представлено в социально-психологическом, педагогическом и психологическом планах.

Наиболее полное отражение указанных тенденций представлено в работах И.А. Зимней, В.Е. Ключко, Г.Б. Корнетова, А.Ж. Кусжановой, В.В. Серикова, А.Б. Смирнова и др. Сердцевина образования находится на пересечении значений культуры и смыслов взаимодействующих субъектов – ребенка и взрослого. Основная коллизия во взаимоотношениях указанных субъектов связана с различием миссии обучающегося (осмысление мира) и статусом обучающего (означивание / передача смыслов). Указанные позиции не совпадают по многим основаниям – генезису, сущности и результатам взаимодействия с культурой.

Историко-педагогический анализ показывает, что на сегодня достаточно четко заявили о себе три позиции в понимании роли и функции взрослого (учителя) в качестве организатора связи ребенка с культурой (В.Е. Ключко) [42].

Первая позиция представлена классической педагогикой, сформировавшейся в течение трех столетий на этапе индустриализации общества. В ней учителю отводилась роль транслятора культуры, «передатчика» знаний, а ученику – пассивно-страдательного ее «усваивателя». Упор на знания, а не на то, какой образ мира, какую картину мира эти знания порождают – здесь обнаруживается основной порок в понимании функции учителя в традиционной (трансляционной) педагогике.

Вторая позиция учителя в системе «культура – учитель – ученик» стала формироваться с середины XX в. под воздействием гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.). Здесь учитель выступил в функции фасилитатора, человека поддерживающего и стимулирующего. Фасилитативная, личностно-центрированная педагогика, которая должна была реализовать идею осмысленного учения, не оправдала ожиданий по многим причинам. Но она распространилась (известна у нас как личностно ориентированное обучение, педагогика поддержки) и способствовала изменению профессионально-педагогического мышления.

Третья позиция учителя заключается в том, что он не транслирует культуру, не просто поддерживает ученика при взаимодействии с ней. Он организует сам акт встречи ребенка с культурой, делая какие-то избранные ее элементы соответствующими ребенку, личностно значимыми для него, имеющими смысл и ценность. Вот почему эта позиция и есть позиция развивающего образования, реализуемая средствами смысловой педагогики. Культура не усваивается, а трансформируется в многомерный мир личности, тем самым расширяя и упорядочивая его.

Именно в рамках смысловой педагогики получает новое психологическое наполнение позиция и роль педагога: он рассматривается как антропотехник, работающий с сознанием другого человека. Назначение педагога в такой ситуации – вписывание культуры в контекст жизненных смыслов ребенка, в то время как традиционное образование связано с преобразованием смыслов ребенка в соответствии со значениями культуры.

Структура пособия представляет развернутое содержание рефлексии в педагогике. В первом разделе раскрыты общие вопросы становления рефлексии субъектов в онтогенезе образования: с позиций генезиса рефлексии ребенка и педагога дана характеристика рефлексивной природе образования в аспектах развертывания событийности во взаимодействии педагога с детьми. Во втором – представлены этапы, направления и содержание становления детско-взрослой общности, определены технологии оптимального взаимодействия в образовании, раскрыта технология совместной деятельности в системе «взрослый – ребенок – ребенок». Третий раздел посвящен концепции рефлексивной педагогики, основанной на идее взаимного развития субъектов в образовании и фасилитации, обеспечивающей продвижение развития субъектов. Четвертый – описывает рефлексивные практики в образовании – решение задач на значение и смысл в образовательной работе с детьми, обеспечение становления субъектности ребенка и взрослого в образовании.

Становление рефлексии субъектов в онтогенезе образования

Рефлексия ребенка

Ценностные основания дошкольного периода развития обусловлены тем, что в отличие от взрослых дети живут практически полностью в сегодняшнем дне, т. е. действительно, а не виртуально. Именно в детстве ребенок максимально свободен (открыт миру) и максимально зависим (в социальном плане) от взрослого. Двойственность позиции ребенка в мире, выражающаяся в его адаптации-индивидуализации, интериоризации-экстериоризации, амплификации-симплификации и т. д., порождает вариативность и многополюсность развития. Такая вероятностная природа развития, стохастичность процессов становления личности и индивидуальности, формирования субъектности, роста и созревания индивида в детстве требуют осмысления развития как ценностного феномена и разработки технологий его сопровождения в образовании.

Интегрирующим звеном в дошкольном образовании может стать гуманитарный подход, уходящий своими истоками в герменевтику, понимающую социологию и психологию. Он служит источником интеграции представлений о детстве и его системогенеза, что выражается в специфике качественного анализа и направленности на раскрытие уникальности ситуации развития детства в его собственном понимании и смысле (безотносительно ко взрослости как его антинорме).

В отечественной психологии, в культурно-исторической концепции развития, подробно исследованы возрастные аспекты, этапы, уровни, функции рефлексии (Л.С. Выготский, Е.Л. Горлова, Е.Е. Кравцова и др.). Традиционно в психологии считается, что рефлексия – приобретение младшего школьного возраста (по общепринятой в отечественной психологии возрастной периодизации). Тем не менее предпосылки к рефлексии в качестве способности отделить себя от внешнего мира, вербально отразить собственные действия, состояния, дать определенную оценку складываются и могут проявляться уже в дошкольном возрасте. Кроме того, зарождающееся на ранних этапах осознание связано со становлением рефлексии.

Первые акты осознания у детей исследователи связывают с кризисом трех лет, когда ребенок начинает выделять себя как самостоятельно действующего субъекта. Центральным образованием у ребенка трех лет служит «система Я» и рождаемая ею потребность действовать самому (требование ребенка «Я сам»). И.Т. Димитров показал, что процессы самопознания в этот период осуществляются не во внутреннем, идеальном плане, а как оценка результатов своей практической деятельности. Это проявляется в виде гордости за свои достижения [26].

Л.Г. Бортникова считает, что именно в этот период наряду с феноменальным «Я» – объектом самопознания, появляется рефлекслирующее «Я», выступающее по отношению к первому «социальным контролером», хотя между ними пока еще не сложился внутренний диалог [10]. Р. Бернс отмечал, что когда у ребенка возникает способность к рефлексии и он начинает сознавать, как воспринимают его другие, тогда начинается складываться его «Я-концепция» [5]. Л.И. Божович писала, что ребенок к трем годам переходит от «существа, ставшего субъектом, к существу, осознающему себя как субъекта». В этот период его познавательная деятельность направлена на самого себя, на осознание своих действий [7, с. 190].

Развитие рефлексии начинается на самых ранних этапах онтогенеза в процессах выделения ребенком себя из окружающего мира (мира предметов и других людей). Исследование особенностей первых этапов онтогенеза сознания было направлено на выяснение того, могут

ли дети раннего и дошкольного возраста осознавать цели и способы собственной деятельности [57]. Проведенное эмпирическое исследование показало, что в возрасте от 2,5 до 3,5 лет происходят значимые изменения в осознании детьми структурных компонентов собственной деятельности. Большинство детей уже к 2,5 годам способны осознавать цели собственных действий, что проявляется в феноменах целенаправленности поведения. В период от 2,5 до 3,5 лет у детей развивается осознание собственных действий в форме намеренного их воспроизведения в ситуации общения со взрослыми; решающие изменения в этом процессе происходят от 3 до 3,5 лет. Развитие осознания собственных действий связано с типом постановки цели: дети, словесно формулирующие цель до начала действия или во время его выполнения, как правило, полностью или частично осознают собственные действия. Уровень осознания собственных действий у детей связан с уровнем их выполнения: дети с низким уровнем выполнения действия, значительно реже осознают собственные действия, чем дети с высоким уровнем выполнения действия. Было показано, что в 3,5–4,5 года дети начинают осознавать свои умения, в 4,5–5,5 – отдельные знания и лишь к концу дошкольного возраста (7 годам) – свои личностные качества.

Рефлексивность как качество человека возникает на этапе становления смыслового сознания. Это связано и с тем, что к 7 годам ребенок открывает для себя мир собственных переживаний, особый внутренний мир чувств. Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова отмечают, что появление этого мира – важнейшее личностное новообразование, влияющее на дальнейшее развитие ребенка. В более раннем возрастном периоде ребенок целиком и полностью находится во власти своих эмоций, его мышление слито с эмоциями, поведение в целом ситуативно и подчинено тем эмоциям, которые вызывает та или иная ситуация. К концу дошкольного возраста эмоции перестают быть однозначным определителем поведения ребенка и становятся предметом его сознания. Ребенок обретает способность не только переживать, но и знать о своих переживаниях [45, с. 25–26].

Л.С. Выготский отмечал, что ребенок 6 лет уже способен на смысловые переживания [18, с. 378]. Смысл (мотив) как предмет существует только, когда он переживается (Эльконин Б.Д.) [105]. Именно в переживаниях ребенка проявляется то, как он понимает происходящие события, явления, поступки людей и как к ним относится, насколько принимает или отторгает [22]. Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни, наиболее адекватно выражается во «внутренней позиции» ребенка. В связи с этим Л.И. Божович выделяла тесную взаимосвязь рациональной, волевой и эмоциональной сторон личностного развития. При этом в дошкольном возрасте наблюдается слабое развитие когнитивного компонента, преобладание эмоциональной составляющей в образе самого себя, отражающей глобально-позитивное отношение ребенка к себе, заимствованное из отношений со взрослыми. Только к концу дошкольного возраста это соотношение начинает несколько уравниваться [8; 30].

В младшем школьном возрасте создаются благоприятные условия для интенсивного развития когнитивного компонента. В новой ситуации развития возникает важная способность человека – действовать не только под влиянием наличной ситуации, но и вне ее, в соответствии с принятой внутренней позицией. В рамках кризиса семи лет интенсивно развивается психика: ребенок, обретая способность к «внутреннему раздвоению переживаний, где впервые понимает свои переживания, где возникает внутреннее отношение», овладевает механизмами регуляции своего поведения [20, с. 378]. Действие внутренней позиции обнаруживается «привнесением интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поведением» [19, с. 371]. Благодаря внутренней позиции переживания ребенка приобретают смысл, возникают новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. По мнению Л.И. Божович, внутренняя позиция определяется относительно устойчивой структурой мотивов, что обеспечивает чувственное внутреннее единство и организованность поведения: структурность, целостность восприятия окружающего и самого

себя; обобщенность и осмысленность переживаний. Благодаря осмысленности переживаний возникает и новое отношение к себе [7; 8].

В онтогенезе развитие рефлексии как новообразования младшего школьного возраста тесно связано с новообразованием дошкольного возраста – воображением, которое служит основой творчества. Е.Е. Кравцова прослеживает связь воображения с личностным развитием ребенка: личность характеризуется активным преобразующим поведением, уникальностью, неповторимостью, способностью к самоанализу, рефлексии, развитым самосознанием; для адекватной самооценки, самосознания нужно ребенку уметь взглянуть на себя со стороны, что связано с развитием воображения и общения [46]. Индивидуальная рефлексия – результат развития общения с другими людьми. Е.Л. Горлова прослеживает взаимодействие воображения и рефлексии: в онтогенетическом плане воображение выступает основой возникновения рефлексии, последняя, в свою очередь, влияет на развитие воображения. Воображение обеспечивает рефлексии надситуативную позицию, где ребенок не зависит от конкретной ситуации и может сделать ее предметом анализа, исходя из особой внутренней позиции – высшего уровня развития воображения [23].

Е.Е. Кравцова раскрывает становление рефлексии в дошкольном возрасте и выделяет три этапа:

1. В общении формируется выделение позиции другого, отличной от собственной.
2. В совместной деятельности происходит согласование своей и партнерской позиции – «рефлексия в действии».
3. Происходит переход от «рефлексии в действии» к «собственной рефлексии» (учет позиции партнера, изменение собственной позиции) [47].

Г.А. Цукерман выделяет особый тип рефлексии, возникающий уже у шестилетних детей – *определяющую*. Он же вместе с В.И. Слободчиковым рассматривают ее в качестве индивидуальной способности ребенка устанавливать границы собственных возможностей, «знать, что я знаю (умею) и чего не знаю (не умею)» [83, с. 31]. Описывая норму готовности к школе, т. е. идеальное начало младшего школьного возраста, авторы указывают на необходимость построения такой детской общности, где каждый ребенок чувствует себя умелым, знающим, способным (вместе с другими) справиться с любой задачей. Эта общность рассматривается как групповой субъект, организованный по типу детского симбиоза. Здесь рефлексия, по мнению авторов, может носить только групповой характер. Авторы также выделяют *сравнивающую* рефлексию – возможность ребенка сравнивать себя с другими, находить свое место в однородных рядах на основании возникающих оценочных шкал [83, с. 33].

Обобщая различные мнения и подходы к изучению рефлексии, отметим, что все исследователи, так или иначе, по поводу этого феномена употребляют такие понятия, как осмысленность, осознанность, самопознание, самосознание, понимание. В связи с этими процессами указывается и дальнейший эффект – переход человека в «новое качество», появление определенных личностных новообразований. Формирование рефлексии в онтогенезе проходит ряд последовательно усложняющихся стадий, связанных с возрастными этапами психического развития человека. На каждом возрастном этапе развитие рефлексии имеет свою специфику, формы и виды проявления, непосредственно связанные с сензитивностью возраста, ведущей деятельностью, социальной ситуацией развития. Как отмечает Н.В. Дорофеева, каждая стадия в развитии рефлексии имеет специфический уровень и свойственное для данного уровня своеобразие возможностей познания себя, способности к самооценке и саморегуляции деятельности и поведения [28]. Онтогенетические уровни рефлексии обусловлены развитием других психических функций, т. е. детерминированы степенью развития сознания и психики в целом.

В развитии рефлексии условно можно выделить следующие основные онтогенетические стадии, которые в зависимости от индивидуальных особенностей психического развития могут

сдвигаться (основанием для предполагаемого разделения могут служить так называемые кризисные точки в развитии личности): от рождения до 1 года; от 1 года до 3 лет; от 3 до 7 лет; от 7 до 12 лет; от 12 до 14 лет; от 14 до 18 лет; в дальнейшем процесс развития рефлексии продолжается, приобретая новую возрастную специфику [28]. Переход от одного онтогенетического этапа к другому не означает механической смены и последовательности стадий. Каждая стадия рефлексии детерминирована, с одной стороны, соответствующим уровнем развития психики личности в целом, и с другой – результатами развития предыдущих стадий рефлексии. Таким образом, между всеми стадиями рефлексии всегда сохраняется глубокая внутренняя преемственность, что позволяет рассматривать онтогенез рефлексии как постепенно разворачивающийся во времени психический процесс, характеризующийся все более усложняющимися формами самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегуляции [28, с. 23]. Н.В. Дорофеева также отмечает, что наряду с тенденцией к интегративности всех сфер самосознания в процессе онтогенеза наблюдается тенденция их дифференциации.

Процесс самопознания человека, в котором формируется самооценка и развивается способность к оцениванию вообще, чрезвычайно сложен. Благодаря взаимодействию ребенка с предметами внешнего мира, усложняющимися взаимоотношениями со взрослыми, совершенствуются способы взаимосвязи ребенка с окружающим миром. Именно деятельность самого ребенка, различные формы его активности в предметном освоении мира и в общении выступают основными факторами развития у него самопознания, вначале в смутных недифференцированных, а затем во все более адекватных, расчлененных формах [28].

Процесс самопознания сопряжен со сферой переживаний. В них проявляется собственное отношение человека к познаваемому в себе. В результате разнообразного опыта переживаний различных эмоциональных состояний, чувств у развивающегося человека складывается обобщенное эмоционально-ценностное отношение к самому себе. Обобщенные результаты познания себя и эмоционально-ценностного отношения к себе закрепляются в соответствующую самооценку, которая, в свою очередь, включается в систему регуляции поведения в форме саморегулирования [28, с. 21–22]. Н.В. Дорофеева указывает на то, что в реальной жизнедеятельности личности рефлексия всегда представляет собой единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования деятельности и поведения. При этом каждая из «составляющих» рефлексии имеет свою онтогенетическую линию развития, свои как возрастные, так и индивидуальные динамические особенности.

Благодаря рефлексии самосознание обеспечивается обратной связью, при помощи которой человек может оценивать намеченную цель, корректировать ее, предполагать возможный результат и последствия для себя и окружающих, проявлять волевой компонент при оценке своих возможностей в преодолении трудностей. Рефлексия, таким образом, связана с произвольным управлением человеком своим поведением [10].

Способность к рефлексии, направленной на себя, – ключ к превращению человека в субъекта. Субъект – тот, кто обладает свободой выбора и принимает решения о совершении нравственных поступков, основываясь на результатах самопознания, самоанализа, самопонимания [35].

Итак, важный механизм становления самосознания ребенка в детстве – рефлексия, роль которой на каждом этапе детского развития опосредует смысловые новообразования и базовые психические и личностные приобретения. Развиваясь, рефлексия в онтогенезе обеспечивает перестройку смысловой структуры сознания, постепенно становясь личностным действием, интегрированным элементом самосознания ребенка.

Рефлексия педагога

Коммуникативная природа деятельности педагога предполагает развитость таких качеств, как эмпатия и рефлексия; их взаимодействие обеспечивают творческую направленность профессии и саморазвития субъекта труда. Как отмечает А.В. Карпов в статье «Рефлексия в структуре психических процессов» в современных исследованиях психических процессов наблюдается парадоксальная ситуация: когда, с одной стороны, безоговорочно признается, что рефлексия не только, без сомнения, является одним из психических процессов, но и выступает наиболее сложным и комплексным среди них, но с другой – она практически никогда не включается в традиционно существующие таксономии и классификационные схемы психических процессов, не входит в их систематику, лежит «вне» и «за» (или – «выше») их общей системы. Выход из сложившейся ситуации, по мнению автора, состоит в смене исследовательских позиций, которые позволяют выделить рефлексию в особую группу психических феноменов – над психическими процессами, которая возникает как кумулятивный эффект функционирования последних. Назначение рефлексии состоит в возможности сделать объектом анализа самосознание субъекта. Значение рефлексии велико для сферы субъект-субъектных отношений, в частности управленческой и педагогической деятельности [38].

Таким образом, коммуникативная форма взаимодействия выступает основным механизмом развития рефлексии. Данное положение – ведущее при разработке групповых форм профессиональной подготовки и формировании профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. Функционирование рефлексии как механизма работы самосознания обеспечивается понятийным мышлением, способностью личности вести внутренний диалог. В свою очередь, становление центральных функций и новообразований младшего школьного и подросткового возраста (произвольная память, абстрактное мышление, рефлексия и самосознание) формируют необходимые предпосылки для оптимизации образовательно-профессионального и профессионально-образовательного развития педагога дошкольного образования.

«Рефлексия – родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности» [82, с. 372]. Педагогическая рефлексия определяется как обращенность сознания педагога на самое себя, учет представлений учащихся о деятельности педагога и представлений самого обучаемого о том, как педагог понимает деятельность студента [99, с. 178]. Рефлексия означает осознание себя и ожиданий других субъектов образовательного процесса, это попытка понять происходящее в себе и себя в происходящем путем самостоятельного обращения к самоанализу [17].

Исследователи Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов в рамках обоснования креативной педагогики и психологии выделяют следующие педагогические способности рефлексивного уровня:

- педагогическая интуиция;
- импровизация;
- готовность принимать решение с учетом способностей и интересов обучаемых;
- готовность к инновационной деятельности в сфере образования, владение ее средствами [99, с. 201].

Рефлексивная природа деятельности педагога определяется формами взаимодействия и взаимосвязи субъектов образования, востребующими интеграцию, координацию, рефлексивный мониторинг действия субъектов как социальных существ (Э. Гидденс). Рефлексия педагога, как отмечают исследователи, эффективна в той мере, в какой он способен понимать,

принимать, содействовать действиям других [99, с. 201]. Она тесно связана с эмпатией, идентификацией и антиципацией.

В онтологическом плане педагогическая рефлексия выступает как средство становления мира человека в профессии (трансформации ценностно-смысловых составляющих образа профессии и профессионала как детерминанта формирования образа / стиля профессиональной деятельности и общения). Педагогическая профессия требует от педагога постоянного саморазвития, самосовершенствования в рамках воспроизводства культуры, рефлексия же обеспечивает возможность открытия новых смыслов как предпосылки к адекватному воспроизводству ценностей и характеризует содержательно-результативную сторону формирования профессиональной компетентности педагога. Рефлексия как основной механизм саморазвития направлена на фиксацию субъектом текущих и итоговых изменений (достижений), а также прогнозирование хода формирования профессиональной компетентности.

В соответствии с генезисом механизмов творчества и рефлексии, персоногенезом их развития (Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова, В.И. Слободчиков) можно заключить, что творчество в процессе профессиональной подготовки сдвигается с начала (цели) на конец (результат) и определяет эффективность достижения результата (продуктивность деятельности), а рефлексия преобразуется в состояние, обеспечивающее креативность педагога. По нашему мнению, рефлексия может рассматриваться как обратный творчеству процесс (сдвиг с результата на цель): творчество становится процессом, а рефлексия состоянием, способствующим появлению и фиксации продуктов и результатов деятельности – сформированности профессиональной компетентности.

Данное положение можно проиллюстрировать в логике становления профессиональной компетентности: рефлексия педагога рассматривается нами как основа творчества, как механизм, позволяющий субъекту зафиксировать продукт, оценить его новизну и определить перспективы развития; при этом творчество может быть определено как способ существования педагога в профессии. Рефлексивные практики обеспечивают целостное представление человека о собственной субъектной природе, личности и индивидуальности и позволяют определить перспективы целостного преобразования своего мира путем выхода за пределы собственной личности и самодостраивания на основе механизмов самоорганизации и саморегуляции.

Требования педагогической профессии (постоянное саморазвитие, самосовершенствование, воспроизводство культуры и продуцирование социально-педагогических ценностей) востребуют креативные и рефлексивные способности специалиста как условие открытия новых смыслов. Технологии формирования профессиональной компетентности разрабатываются адекватно ее содержанию и реализуются на стратегическом уровне мотивационной программно-целевой психологии управления, тактическом уровне рефлексивного управления, инициирующего процессы соуправления и самоуправления педагогов в профессиональной деятельности.

В основе эффективных технологий образовательной деятельности и подготовки педагога к труду лежат активные методы обучения (контекстное, проблемное), инициирующие рефлексивно-творческие процессы в групповых и индивидуальных формах [2; 6; 9; 14; 25]. Оперативным механизмом, востребующим самоуправленческие функции, выступает рефлексия педагога, основанная на самооценке субъектом процесса собственного развития в профессии и результатов образовательной деятельности.

Актуализация креативных и рефлексивных процессов профессионализации в рамках групповых и индивидуальных форм образовательной деятельности создает предпосылки для продуктивной деятельности педагога и обеспечивает качественные результаты в аспекте ценностных и смысловых новообразований в образе мира субъекта. Ценность коллективных форм работы обосновывается во многих психолого-педагогических исследованиях по проблемам использования активных методов обучения, организации сотворчества, соорганизации [72].

Результаты совместной деятельности имеют непреходящее значение для развития коллектива, группы, личности. Известно, что групповые формы обучения способствуют формированию личностных новообразований: адекватной самооценки, позитивной «Я-концепции»; эффектов совместной деятельности: благоприятный психологический климат, навыки социального взаимодействия; а также групповые формы работы позволяют получить качественную обратную связь как для управляющей системы, так и для самого субъекта взаимодействия. Опыт социального, группового взаимодействия формирует адекватные представления субъекта о самом себе и позволяет действовать ему в соответствии с ожиданиями референтной группы, значимого социального окружения. Этот аспект позволяет решать задачи социальной защиты педагогов и оптимизировать механизмы саморазвития в профессии – творческое мышление, позитивное переструктурирование.

К условиям реализации надситуативного уровня проблемности исследователи относят особенности: организационной формы; цели; содержания учебно-воспитательного процесса; сформированности рефлексии; использования диалога в педагогической деятельности; решения педагогических задач, полностью не определенных (со скрытым вопросом); имитации ошибок и неточностей для поиска их детьми; поиска и анализа всех возможных вариантов решения педагогической проблемной ситуации; создания педагогических ситуаций, требующих высказывания мнения, суждения, оценки или рецензирования.

По данным О.Н. Ракитской, Е.М. Григорьевой, А.А. Зверевой, только 18 % педагогов обладают абнотивностью (способностью установить, принять и поддержать творческий потенциал в ученике). Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя.

Профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями: «открытость», «выход за пределы». Надситуативный уровень педагогического мышления имеет следующие особенности: абстрактность, быстрая обучаемость, развитое воображение, включение исследуемого объекта в новую систему связей, высокий творческий потенциал, стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о его творческом характере [39].

Другой механизм самораскрытия творческого процесса – позитивное переструктурирование своего опыта (Р. Ассаджоли). Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности: а) переструктурированием знания или его достраиванием; б) осуществлением выхода за пределы исходной системы знаний.

Творчество – неперемнное условие существования в профессии, что обусловлено самой природой педагогического труда. Оно обеспечивает продвижение субъекта от цели до результата преимущественно процессуально-деятельностными средствами его развития. Педагог, реализуясь средствами своей деятельности, обязательно включается в креативный процесс, который актуализируется в креативном результате как создании объективно или субъективно нового продукта [99, с. 217]. На примере исследования инновационной деятельности с опорой на позиции В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой [81] исследователи приходят к выводу, что «инновационная деятельность образует трехуровневую структуру, где основанием служит рефлексия – осмысление личностью собственной поисково-творческой деятельности, креативно-преобразовательная деятельность и сотворчество» [99, с. 217].

Большое значение для рефлексии структуры инновационной деятельности имеет соотношение творчества и профессионализма, профессиональной компетентности. Профессиональные характеристики педагога, с одной стороны, детерминированы определенными требованиями, нормами, с другой – творческо-инновационная деятельность может рассматриваться как сверхнормативная активность педагога, позволяющая выходить ему за рамки регламентаций

и предписаний. Сущностные характеристики профессиональной компетентности базируются на опыте творчества педагога и востребуют нетривиальные механизмы, обеспечивающие развитие и реализацию человеческих «само-». Идеальным результатом и критерием творческого развития выступает творческая индивидуальность педагога как неповторимое, состоятельное образование, регламентирующее собственный путь самоосуществления.

Таким образом, сущность и содержание педагогической деятельности востребуют рефлексивные способности педагога в процессе осмысления и переосмысления, анализа и самоанализа реалий образовательной практики и собственных установок и ценностей в профессии. Включение рефлексии в творческий процесс труда педагога позволяет не только перестраивать свою деятельность адекватно изменяющейся образовательной ситуации и контексту педагогического взаимодействия, но и формировать личностные установки в профессии.

Рефлексивная природа образования: генезис событийности как принципа взаимодействия педагога с детьми

Осмысление образовательной практики приводит нас к пониманию тенденций изменения образовательных моделей, в основе которых лежит та или иная стратегия взаимодействия педагога с детьми. Представим общий взгляд на эволюцию взаимодействия в образовании в контекстах событийности и рефлексивной природы педагогической деятельности.

В эволюции образовательных практик в работе с детьми дошкольного возраста можно выделить ряд этапов.

Когда-то дошкольное образование реализовывалось технологиями присмотра и ухода за детьми в целях удовлетворения первоначальных витальных потребностей. Речь шла скорее о поддержании детей на уровне адаптации к существующим условиям, стабилизации отношений с окружающим миром посредством минимального обучения. Мерой качества социализации ребенка выступала степень его адаптации к миру.

Следующий этап становления системы отражают технологии обеспечения в целях создания условий для удовлетворения базовых потребностей жизнеобеспечения и жизнедеятельности ребенка. Технологии поддержки и помощи, возникающие позднее, определяют целевой ориентир образования на интеграцию детей, акцентируют внимание на самостоятельности ребенка: его способности решать поставленные задачи, самостоятельно удовлетворять разносторонние потребности. Мерой качества социализации ребенка выступала степень его интеграции в мире. Наконец, разработки технологий сопровождения социализации в образовании, проектируемые и реализуемые на современном этапе, по-новому определяют целевые ориентиры дошкольного образования. Отход от нормирования развития ребенка предполагает рассмотрение его развития в образовании как нормы.

Основным критерием дошкольного образования и ориентиром в обеспечении качества социализации становится «прожитость» возраста – новообразования, приобретенные ребенком на определенном этапе развития. Источник новообразований в дошкольном возрасте – культурная среда, проецируемая на социальную ситуацию развития. Поэтому содержание культуры и процессы интериоризации и экстериоризации есть предмет нашего пристального внимания, когда мерой социализации выступает индивидуализированность ребенка в мире и мира в себе. Рассматривая образование как человекообразование, где центром выступает взаимодействие человека развивающего (педагога) и человека развивающегося (воспитанника), мы с опорой на исследования Г.Б. Корнетова выделяем три образовательные парадигмы, определяющие цель, содержание и результаты взаимодействия – авторитарную, манипулятивную, поддержки.

Условно назовем их «вчера, сегодня, завтра» дошкольного образования, поскольку, отказавшись от вчерашней – авторитарной парадигмы, мы не пришли к завтрашней – гуманистической и не оказались в сегодняшней – манипулятивной. Рассмотрим это на примере табл. 2 (авторский вариант Г.Б. Корнетова, где полужирным выделены показатели, характерные для сегодняшнего дошкольного образования) [43].

Таблица 2. Особенности образовательных моделей

Параметры	Авторитарная	Манипулятивная	Поддержки
1	2	3	4
Цель	Усвоение системы ценностей, созданной предшествующими поколениями	Развитие личности ребенка	Развитие индивидуальности личности, самоидентификации, самоопределения, самореализации
Проектирование целей	Определяет педагог из социального заказа плюс установок учителя	Определяет педагог с учетом интересов, возможностей ребенка	Проектируется совместно усилиями воспитателя и воспитанника
Коррекция целей	Осуществляется императивами, лежащими вне ребенка	Осуществляется с учетом индивидуальных особенностей ребенка	Цели «выводятся» из состояния ребенка при его участии и корректируются по мере его эволюции
Характер отношений	Субъект-объектный	Субъект-субъектный, субъект-объектный	Субъект-субъектный, равноправных партнеров
Особенности взаимодействия	Воздействие учителя (субъекта) на ученика (объекта)	Опосредованное образовательной средой взаимодействие	Взаимодействие учителя и ученика как со-творцов образовательного процесса
Организация учебного процесса	Учитель конструирует пути и способы достижения образовательной цели	Учитель программирует развитие ребенка через организацию	Учебный процесс ориентирован на актуальные, сиюминутные, спонтанные интересы
Позиция и роль учителя	Ведущий хранитель и транслятор культурных норм и ценностей	Организатор развития ребенка; создает иллюзию его самостоятельности	Консультант; помощник в проявлении индивидуальности ребенка, простраивании индивидуальной образовательной траектории
Позиция ученика	Ведомый	Вынужденная активность	Произвольная активность

1	2	3	4
Интерес ученика	Создается учителем	Поддерживается учителем	Возникает через осознание самого себя, своего потенциала, своей уникальности
Лозунг	«Делай, как я»	«Помоги себе сам»	«Я вместе с вами»
Приоритеты	Авторитет педагога	Стремление не демонстрировать руководящую позицию	Индивидуальность ребенка, его интересы, возможности
Потенциал, абс. / %	4 / 36,4	5 / 45,5	2 / 18,1

Подсчет частоты проявления той или иной парадигмы в дошкольном образовании позволяет нам увидеть место каждой из моделей во взаимодействии субъектов. Условное соотношение базовых характеристик парадигмы образования и его современного состояния позволяет обозначить соотношение парадигм в следующей пропорции абсолютного (4 / 5 / 2) и процентного (36,4 / 45,5 / 18,1) соотношений. Так, в дошкольном образовании существуют все три образовательные парадигмы одновременно: мы ближе всего к либеральной (манипулятивной), но с практическими элементами авторитарной и декларируемыми целями гуманистической. Мы видим, что гуманистическая модель взаимодействия только начинает реализовываться, но для ее полноценного воплощения необходима работа по таким направлениям, как проектирование и коррекция целей, организация учебного процесса и стимулирование интереса ребенка. В основе указанных изменений должна лежать перестройка педагогического взаимодействия: его гуманизация, равновесность и со-развитие. Данных результатов невозможно достичь без постижения многомерности и неравновесности мира детства, поливариантности образования детей и траекторий их развития.

Далее мы представляем три ипостаси детства, которые раскрывают позиции общества по отношению к ребенку и позиции детства в обществе. Обозначенные ипостаси раскрыты по следующим основаниям: содержание развития с точки зрения преобладающей формы жизнепроявления; доминирующие факторы становления и раскрытия сущностных сил ребенка; базис сопровождения развития ребенка; особенности развития и его результаты.

Первая (исходная) ипостась связана с развитием детства как биологической формы существования человека, так называемое «адаптивное детство» (табл. 3). Для данного этапа характерно существование «нерасчлененного» детства (недифференцированного по этапам, стадиям, фазам, уровням и т. д.). Детство в данной эпохе симбиотично – это первоначальная форма взрослости, а ее окончание символизируется инициацией – посвящением во взрослую жизнь.

Таблица 3. Адаптивное детство

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития
Биогенез (жизнетворчество)	Биологическая форма существования человека	Опека, присмотр, призрение, попечительство	Иницируются внешней (природной) средой

Вторая (переходная) ипостась связана с развитием детства как социальной формы существования человека, так называемое «интегрированное детство» (табл. 4). Речь идет о создании особого пространства социализации, которое сопровождается интеграцией наук, созданием целостной картины мира детства. Вторая эпоха в развитии связана с выделением детей в особую категорию, но по признаку ограниченности участия во взрослой жизни. Именно институализация специальных учреждений детства (образовательных, воспитательных) свидетельствует об изменении отношения общества к детям. Детство не становится самостоятельным периодом и объектом исследования, но выделяется обществом как этап до взрослости, требующий приложения специальных усилий, чтобы обеспечить взрослую жизнь.

Таблица 4. Интегрированное детство

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития
Социогенез (социотворчество)	Социальная	Обеспечение и помощь	Иницируются обществом

Третья ипостась детства связана прежде всего со спецификой возрастного развития ребенка и с особым местом детей в культуре народа. Она характеризуется индивидуализацией детства как по признакам дифференциации наук, так и по особому его статусу в жизни человека и в культуре человечества (табл. 5).

Таблица 5. Индивидуализированное детство

Содержание развития	Доминирующая форма развития	Базис сопровождения	Особенности развития
Культурогенез (культуротворчество)	Культурная	Сопровождение, фасилитация	Иницируются личностью

Здесь впервые систематизируются сведения о детстве как особом этапе и периоде развития человека, имеющем свои законы и достижения в развитии.

По аналогии с филогенезом и онтогенезом в концепциях К. Бюллера можно отметить, что детство в своем развитии на заре человечества исходило из ситуации адаптации, связанной с удовлетворением преимущественно витальных потребностей. Интегративное детство обретает свои черты через самостоятельное хронологическое выделение и ряд социально-экономических и культурно-бытовых признаков: на данном этапе удовлетворялись преимущественно социальные потребности. Наконец, индивидуализированное детство возникает в ситуации дифференциации мира детей и взрослых сначала по типу антиномии, затем по качественным

отличительным признакам: это период удовлетворения индивидуальных потребностей, связанных с реализацией всех «само-» ребенка.

В результате мы наблюдаем сужение пространства развития ребенка и ограничение возможностей раскрытия его потенциала. В то время как ценность детства состоит в его безграничности: ребенок становится ограниченным только при встрече со взрослым. Не потому ли, что его достижения измеряются критериями взрослого мира? Ценностные ориентиры развития могут быть реализованы в дошкольном образовании при условиях оптимального взаимодействия, которые наиболее полно раскрываются в гуманистическом подходе к пониманию человека как уникальной, открытой, интенциональной, амбивалентной системы, способной к самопознанию и саморазвитию.

Гуманистический подход базируется на понимании основных закономерностей социального развития человека.

Развитие человека осуществляется только в реальной деятельности на основе взаимодействия с другими людьми.

Движущая сила социального развития – противоречие между растущими потребностями человека и реальными возможностями их удовлетворения.

Стабильные периоды развития чередуются с нестабильными, которые выступают как переходные этапы и несут в себе возможность качественных новообразований.

Наиболее благоприятными условиями развития личности выступают социальная поддержка, референтная группа и динамика потребностей личности.

На каждом этапе развития человек обладает особой чувствительностью (сензитивностью) по отношению к тем или иным внешним воздействиям, способствующим формированию определенных новообразований.

Так круг условий, обеспечивающих эффективность педагогического взаимодействия, включает уровень развития субъекта и его внутренний мир, потребности, определяющие направленность и интенсивность взаимодействия, характер внешних воздействий от субъектов [3, с. 58–59].

Развитие педагогического взаимодействия в эволюции образовательных практик приводит нас к пониманию тенденций и содержания становления событийности педагога и ребенка. При этом событийность предполагает такое проявление общности, которое оформляется в совместных видах деятельности и общения и опосредуется личностными подструктурами, среди которых рефлексия занимает ведущее место.

Детско-взрослая общность как источник рефлексивной педагогики

Онтология со-бытийности

Многомерный мир детства в своем становлении предполагает опосредующее влияние взрослого мира и взаимодействие с пространством культуры, где совместная деятельность педагога и ребенка реализует принципы со-бытийности, со-творчества, со-переживания и создает основу для проектирования развития ребенка в пространстве – времени детства. Таким образом, на каждой ступени развития ребенка фактически разрешается противоречие между актуальным уровнем и его потенциальными возможностями:

- на первой стадии, характеризующейся как *биологическая адаптация*, базовый процесс в развитии ребенка – жизнотворчество как творение биологической жизни в ее основных формах посредством удовлетворения витальных (жизненных) потребностей: приобретаемый опыт служит основанием перехода на следующую стадию развития;

- на второй стадии, характеризующейся как *социальная адаптация* и ее итог – интеграция, базовым процессом в развитии ребенка является социотворчество как творение социальной жизни в ее основных формах посредством удовлетворения социальных (интерперсональных) потребностей: создаваемая субкультура служит основанием перехода на последующую стадию развития;

- на третьей стадии, характеризующейся как *культурная индивидуализация*, базовый процесс в развитии ребенка – культуротворчество как творение культурной жизни в ее основных формах посредством удовлетворения потребностей в признании и любви: присваиваемая культура служит средством реализации культуротворческой функции, обеспечивающей переход на последующую стадию развития;

- четвертая стадия определяет безграничные возможности самореализации ребенка в детстве: это собственно *накопленное и реализуемое акме человека*, которое актуализируется в последующие периоды жизни.

Неизменным механизмом и формой развития ребенка в детстве выступает образование, рассматриваемое как человекообразование (В.Е. Ключко). Оно становится связующим звеном всех ипостасей детства и обуславливает их взаимопереход и интеграцию в результатах развития. Медиаторная роль образования выражается в педагогической составляющей всех процессов в становлении и раскрытии сущностных сил ребенка (интеллектуальных, волевых, физических, духовных и т. д.).

Целевые ориентиры дошкольного образования связаны с процессами инкультурации, имеющими первостепенное значение в обеспечении качества социализации детей. Содержание культуры, реализуемой в модели опыта и содержания образования, обеспечивает амплификацию возрастного развития и направлено на достижение проектируемых целей образования, касающихся целостного и разностороннего развития ребенка дошкольного возраста. В результативном аспекте особое внимание необходимо уделять пространству развития дошкольного детства, когда закладываются не только базовые психические качества, позволяющие ребенку как субъекту и личности быть успешным в основных видах деятельности, но и ключевые компетенции, которые являются основой успешности человека во взаимодействии с окружающим миром, залогом его продуктивной социализации.

Поиск путей оптимизации содержания дошкольного образования, когда существуют рамочные требования и ориентиры к качеству дошкольного образования, приводит к необхо-

димости разработки регионального компонента содержания образования в ДОО. Это отвечает таким тенденциям в образовании, как вариативность и стандартизация, индивидуализация и дифференциация. Отражением данной тенденции становится насыщение образовательных программ в области дошкольного образования социокультурным компонентом, где в качестве цели определено формирование социальной компетентности ребенка.

Культурогенез детства в образовании рассмотрен нами в русле культурно-исторической парадигмы Л.С. Выготского и его последователей. Ребенок, «овладевая» взрослым, «перерастает» его, и, овладев культурой, сам становится ее творцом, субъектом в подлинном смысле этого слова.

На первом этапе становления субъектности ребенка во взаимодействии с культурой при посредничестве взрослого ситуация *адаптации* связана с относительной обособленностью ребенка, взрослого, культуры. Миссия взрослого состоит в организации педагогического воздействия, определяющего связь ребенка и культуры при его посредничестве. Такая позиция взрослого должна обеспечивать переход на следующий этап развития субъектности ребенка.

Освоение культуры осуществляется ребенком при посредничестве взрослого. На этом этапе начинает реализовываться принцип событийности, складываются особые детско-взрослые отношения, когда взрослый призван транслировать культуру в контексте миропонимания ребенка. Проекция культуры в ребенка напрямую зависит от «величины» педагога – его способности транслировать культуру в соответствии с особенностями и возможностями ребенка, что является условием достижения следующего этапа.

Усвоение культуры характеризует достигнутый и достигаемый уровень субъектности, когда ребенок овладевает взрослым как представителем культуры. Взрослый на этом этапе обеспечивает ребенку развитие на границах актуальной (нижняя граница пересечения мира ребенка и мира культуры) и потенциальной (верхняя граница пересечения мира ребенка и мира культуры) зон его развития. Тем самым он расширяет поле потенциальных возможностей ребенка, что выражается в увеличении расстояния между актуальной и ближайшими зонами развития и становления субъектности ребенка.

Присвоение культуры связано с репродукцией культурных образцов и вообще содержания культуры во всех сферах жизнеосуществления ребенка: это этап собственно субъектности ребенка, который взаимодействует с культурой непосредственно. Миссия взрослого состоит в фасилитации этого процесса – расширении поля самореализации, актуализации потенциала развития ребенка как субъекта.

Культуротворчество характеризует высший уровень развития субъектности ребенка и содержательно связан с созданием субъективно или объективно нового содержания культуры. Взрослый в этом случае призван расширять культурное содержание ребенка, тем самым способствуя его саморазвитию.

Завершенность процессов становления субъектности и ее качество напрямую зависят от характера фасилитации взрослым развития ребенка, т. е. от уровня развития и эволюции педагогического взаимодействия в процессе сопровождения основных видов деятельности ребенка.

Сосредоточием всех аспектов рассмотренной философии дошкольного образования выступает «общественный» взрослый во всем многообразии позиций и ролей. Он рассматривается нами как уполномоченный (обществом) по правам ребенка. *Миссия взрослого* – перестать быть нужным ребенку: прожить вместе с ним его потребности, перестать быть для него актуальным средством их удовлетворения.

Следует признать, что успешность профессионального развития напрямую зависит от механизмов саморазвития педагога. Значимыми факторами, определяющими его профессионализацию, становятся объект воздействия (ребенок как субъект взаимодействия) и предмет взаимодействия (культура, опосредующая воздействие педагога на ребенка).

Таким образом, в самом широком педагогическом смысле, взрослый – уполномоченный по правам ребенка. В утилитарном смысле педагог – человек, способный вписывать модель и содержание социокультурного опыта в картину мира ребенка.

В приведенной ниже схеме показаны взаимосвязи основных структур педагогического процесса в дошкольном образовании (структуры личности, содержания образования, социального опыта).

Принцип человекообразности в дошкольном образовании



Представленные модели в своем взаимодействии требуют соблюдения как минимум трех условий.

1. Разностороннее и целостное развитие ребенка достижимо при условии сформированности основных компонентов в указанной логике и последовательности – аффективно-волевой, когнитивный, действенно-практический, рефлексивно-творческий.

2. Профессиональная компетентность педагога предполагает наличие четырех компонентов в структуре, взаимосвязанных следующим образом: мотивационная, теоретическая, практическая и результативная готовность.

3. Эффективность взаимодействия субъектов дошкольного образования обеспечена полноценным содержанием образования, репрезентирующим основные компоненты социокультурного опыта (И.Я. Лернер [54]): эмоционально-оценочный и мотивационно-ценностный, представления и знания, опыт осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности.

Наконец, условием существования и развития указанной педагогической системы в совокупности трех моделей – субъекта, объекта и предмета образования – служит утверждение, что эффективность дошкольного образования может быть достигнута, если обеспечена полноценная реализация принципов культуро- и природосообразности в единстве указанных компонентов и систем.

Важнейшая составляющая антропологического подхода – изучение различия и сходства мира взрослых и детей. Мы постараемся увидеть данный аспект в аналогии «ребенок – взрослый». Для начала несколько спорных утверждений: «взрослый – общественный ребенок»; «где перестает быть ребенок, там начинается взрослый».

Суть представленной ниже аналогии связана с рассмотрением базовых параметров развития субъекта в культурно-исторической парадигме: ведущего вида деятельности и общения, новообразования литического и критического периодов развития, центральной психической функции. Не углубляясь в содержание каждого свойства и характер связей между ними, представим указанные аналогии (табл. 6).

Таблица 6. Два мира, две эпохи – дети и взрослые: они такие разные

Ребенок	Область пересечения	Взрослый
1	2	3
Живет игрой (готовится к жизни)	Игра	Отдыхает (от жизни)
Развивающееся воображение (на основе примитивной фантазии)	Воображение	Развитая фантазия (компенсация воображения)

1	2	3
Нерегулируемые эмоции и богатые аффекты	Эмоции	Регулируемые аффекты и скупые эмоции
Ситуативная коммуникабельность (с некоторыми, по отдельным поводам)	Общение	Внеситуативная общительность (со всеми, обо всем)
Становящаяся индивидуальная субъектность (индивидуальность) и внешняя цензура на социальную субъектность	Субъектность	Реализуемая социальная субъектность и внутренняя цензура на собственную индивидуальность

Взаимодействуя в процессе обучения, преподаватель и ребенок проходят путь от учебного взаимодействия до учебного сотрудничества, усваивая типы взаимодействия, преобразуясь в единый совокупный субъект образовательного процесса.

Единство достигается в том случае, если к концу дошкольного детства у ребенка развилась способность «осознания» и «целеполагания» совместной деятельности как основы учебной.

На примере развития сотрудничества взрослого и ребенка Н.А. Горлова в работе «Личностный подход в дошкольном образовании: стратегия и путь реализации» определяет типы взаимодействия, разработанные в рамках преобразующего обучения с ориентацией на культурно-историческую парадигму образования [24].

Автор с опорой на четырехкомпонентную модель содержания образования И.Я. Лернера (знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности,

опыт эмоционально-ценностных отношений) рассматривает опыт эмоционально-личностных отношений как первый тип учебного взаимодействия, преобразование опыта творческой деятельности – второй тип; обмен опытом осуществления способов деятельности для закрепления возможных способов решения учебной задачи – третий тип, приобретение знаний о мире – четвертый [54].

Все четыре типа взаимодействия, реализующие технологию преобразующего обучения, определяют способы и характер совместных действий не только преподавателя и детей, но, что самое главное в личностно-деятельностном методе обучения – взаимодействие между детьми (табл. 7).

Таблица 7. Типология взаимодействия в преобразующем образовании

Типы взаимодействия	Позиция педагога	Путь воздействия	Особенность взаимодействия
Опыт эмоционально-личностных отношений	Организатор деятельности	Имитативный	Преподаватель не дает готового знания детям и не навязывает своего мнения, а проводит ознакомление детей с содержанием учебной задачи на эмоционально-личностном уровне
Преобразование опыта творческой деятельности	Стимулирует познавательную деятельность	Проблемный	Обмен опытом творческой деятельности между детьми при стимулирующей позиции преподавателя и выбор способа для решения поставленной задачи
Обмен опытом осуществления способов деятельности	Направляет детей по пути репродуктивного взаимодействия в режиме «Ребенок 2, Ребенок 3, Ребенок 4 — Ребенок 1»	Интерактивный	Обмен опытом осуществления способов деятельности и преобразование способности ребенка в способ, а умения — в навык
Приобретение знаний о мире	Наблюдатель, направляет ребенка по пути продуктивного взаимодействия на приобретение знаний о мире	Информационный	Приобретение системных знаний в процессе познания смыслов и отношений, формирование «образа мира» в смысловой сфере личности ребенка, т.е. «детской картины мира»

Достоинство указанной типологии – субъектная позиция ребенка во взаимоотношениях со взрослым и сверстниками. Взаимодействуя между собой, принимая на себя то роль лидера («Ребенок – Дети»), то подчиненного («Ребенок 2, Ребенок 3, Ребенок 4 – Ребенок 1») или партнера («Ребенок 1 – Ребенок 2»), ребенок усваивает смысл сотрудничества, овладевает способностью брать на себя ответственность и проявлять самостоятельность.

В наиболее обобщенном виде характеристика этапов и уровней взаимодействия может быть представлена логикой становления субъектности и субъект-субъектных отношений, когда инициальное воздействие субъекта на объект порождает начальную связь, обеспечивающую дальнейшее становление субъектности объекта воздействия. В свою очередь его ответное воздействие обеспечивает становление взаимовоздействия – предпосылки и условия для перехода внешнего воздействия во внутреннее, которое, по сути, и есть высший уровень в организации взаимодействия. Этот уровень можно обозначить как самовоздействие субъекта, что обеспечивает его инициативность, самостоятельность, активность, целенаправленность и осознанность в организации педагогического взаимодействия.

Представленные сопоставления убедительно иллюстрируют взаимосвязь ипостасей человека в детстве и взрослости. Однако важнее увидеть различия: основной дискурс представлен дифференцированным и интегрированным, становящимся и состоявшимся.

Рассмотрение трех ипостасей ребенка: социальной, интерпсихической (социально-психологической) и интрапсихической – собственно психологической, позволяет соотнести их с тремя компонентами сущностных сил ребенка: интеллектуальным (познавательным), деятельностным (практическим) и рефлексивным (творческим) и соответствующими сферами приложения: управление (развитие), соуправление (со-развитие) и самоуправление (саморазвитие) (табл. 8).

Таблица 8. Пространство развития ребенка в со-бытийном образовании

Ипостаси ребенка	Сущностные силы	Виды управления
Социальная	Рефлексивные (творческие)	Управление (развитие)
Интерпсихическая (социально-психологическая)	Деятельностные (практические)	Соуправление (со-развитие)
Интрапсихическая	Интеллектуальные (познавательные)	Самоуправление (саморазвитие)

Таким образом, на практическом уровне рефлексивная педагогика может быть реализована в рамках совместной деятельности педагога и ребенка, реализующей принципы со-бытийности, со-творчества, со-переживания и др. Руководствуясь событийным принципом, педагог проектирует развитие ребенка в пространстве – времени детства. Такая деятельность позволяет выстроить особое игровое пространство, где дети разного возраста реализуют свои возрастные потребности и получают возможность реализовывать и развивать личностные качества, необходимые им на следующем возрастном этапе. Иными словами, в игре перспективы ребенка получают определенную материализованную форму.

Совместная деятельность и общение: от теории к практике

Понятие «совместная деятельность» очень актуально в современной дошкольной практике [97]. Оно давно используется в психолого-педагогической литературе. В психологии развития совместная деятельность – деятельность, осуществляемая двумя или более участниками, каждый из которых выполняет в ней свою функцию, отличную от остальных. В социальной психологии совместная деятельность понимается как организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры [40].

Проблематика, связанная с изучением феномена совместной деятельности, была разнообразной. Разными исследователями в разное время изучались направления групповой активности, групповой деятельности, группового взаимодействия, коллективной деятельности, субъекта последней и т. д. В результате исследований были выявлены *основные характеристики совместной деятельности*

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.