

О. В. Тихомирова

Обеспечение преемственности и непрерывности дошкольного и начального образования посредством со-бытийного подхода

В статье рассматривается проблема непрерывности и преемственности дошкольного и начального образования и ее решение посредством обеспечения свободного учения ребенка (по К. Роджерсу). Доказывается обусловленность организации образовательной деятельности на основе со-бытийного подхода, имеющего потенциальные возможности для такого учения. Раскрывается понимание со-бытийности в образовании детей, основанное на идеях В. И. Слободчикова о совместном бытии, общении и деятельности взрослого и ребенка, самоопределении и согласовании позиций в совместной деятельности. В этом залоге определяется образовательное со-бытие как переживаемое бытие «образующихся» людей, субъективно значимая ценностно-смысловая общность переживания ими объективных событий. Описывается содержание деятельности педагога по обеспечению со-бытийности через создание учебных общностей. Приводится алгоритм проектирования образовательного со-бытия на основе создания общности в деятельности, переживаниях, коммуникации. Структурно организация совместной деятельности соотносится с компонентами деятельности (согласно теории А. Н. Леонтьева), что позволяет достигать общности на каждом этапе образовательного со-бытия.

Ключевые слова: дошкольное образование, начальное образование, преемственность, непрерывность, образовательное со-бытие, со-бытийная общность, совместная деятельность.

O. V. Tikhomirova

Ensuring of Continuity and Continuality of Preschool and Primary Education by Means of the Event Approach

In the article here is considered the problem of continuity and continuity of preschool and primary education and its solution by means of providing the free education to the child (according to K. Rogers). Conditionality of the educational activity organization on the basis of the event approach which has potential opportunities for such education is proved. Understanding of newsworthiness in children education based on V. I. Slobodchikov's ideas about joint life, communication and activity of the adult and the child, self-determination and coordination of positions in joint activity is revealed. From this position the educational co-existence as experiencing life of the «educating» people, subjective and significant valuable and semantic commonality of experience of objective events by them is defined. Content of the teacher's activity to provide co-existence through creation of educational commonalities is described. Here is presented the algorithm of design of educational co-existence on the basis of creation of commonality in activity, experiences, communication. Structurally the organization of the joint activity corresponds to activity components (according to A. N. Leontiev's theory) that allows reaching commonality at each stage of the educational co-existence.

Keywords: preschool education, primary education, continuity, continuity, educational co-existence, event commonality, joint activity.

Федеральные государственные образовательные стандарты (дошкольного, начального, основного образования) направлены на обеспечение качественного, эффективного образования, позволяющего не только удовлетворить социальный запрос, но и реализовать потребности личности; создают основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности, использования разнообразных организационных форм и учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося. При этом особый приоритет отдается обеспечению преемственности и непрерывности образования.

Общее понятие преемственности толкуется в словарях как связь между явлениями в процессе

развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Преемственность в дошкольном и начальном образовании имеет два аспекта: преемственность основных периодов развития ребенка, отражающаяся в необходимости обеспечения «плавных» переходов от одной ступени обучения к другой, и преемственность семейного и общественного воспитания, отражающаяся в необходимости создания единого образовательного пространства развития ребенка.

Непрерывность выражает единство, взаимосвязь и взаимообусловленность элементов, составляющих ту или иную систему определенной степени сложности. Непрерывность основывается на относительной устойчивости и неделимо-

сти объекта как качественно определенного целого. Именно единство частей целого и обеспечивает возможность самого факта существования и развития объекта как целого [1]. *Непрерывность образования* в настоящее время понимается как обеспечение человеку в течение всей его жизни постоянной возможности осуществлять собственное образование, причем эта возможность должна быть доступна каждому. Но непрерывное образование должно пониматься не как непрерывный процесс усвоения все новых и новых знаний, а как непрерывное изменение своих собственных способностей, в том числе способности усваивать, и за счет этого созидание все новых и новых собственных возможностей для освоения качественно новых, все более сложных знаний. *Таким образом, непрерывность образования обеспечивает его преемственность.*

Однако статистические данные и научные исследования показывают, что при видимом росте «знаниевой» компетентности современных детей учащиеся становятся беспомощными, встречаясь с нестандартными, ранее не решаемыми задачами. Другими словами, знания являются для современного школьника тяжелым, но фактически бесполезным грузом, так как реальная жизнь ставит задачи неоднозначные, не предполагающие один единственный способ решения. Происходит это из-за «разрыва» между приобретаемыми в ходе образования знаниями и умениями и настоящей жизненной практикой. Взрослые как будто знают, чему надо учить ребенка, что он должен знать и уметь на разных ступенях образования, но в ситуации стремительных изменений передаваемые подрастающему поколению знания быстро устаревают, перестают быть актуальными.

Складывается ситуация, когда детский сад и школа существуют сами по себе, а «жизненные университеты» ребенка – сами по себе. Процесс образования становится дискретным, он прерывается каждый раз, как только жизнь ребенка перестает быть связанной с обучением в образовательной организации – на прогулке, перемене, дома, в каникулы и т. д. Тем более при переходе учащегося от одной образовательной ступени к другой. Происходит «разрыв» между предшествующим познавательным опытом ребенка и образованием на очередной ступени, между потребностями учащегося и представлениями взрослых о его образовании, между истинной сутью учения и реальной образовательной прак-

тикой. Приведем несколько, примеров, иллюстрирующих, на наш взгляд, эти «разрывы».

При опросе студентов педагогических специальностей и учителей (в общей сложности более ста человек), касающегося их личного опыта поступления в школу, перехода в пятый класс, в старшую школу, поступления в университет, выяснилось, что преобладали страх и неуверенность из-за того, что «придется начинать все заново, а те, кто будет учить, не знают меня и моих достижений». Другими словами, предшествующий опыт интервьюируемых оставался невосстановленным каждый раз, когда менялись обстоятельства их образования.

Существует много мнений о том, каким должно быть учение, чтобы стать основой преемственности. Хотелось бы сослаться на К. Роджерса, который считал, что истинное учение, а значит и развитие, это «...ненасытная любознательность, которая движет умом ребенка, стремящегося усвоить все, что он может увидеть, услышать или прочитать по теме, имеющей для него личностный смысл: «я исследую что-то внешнее и делаю это настоящей частью самого себя» [4, с. 98]. Такое учение является субъективным, а «толчком» к нему становится потребность самого ребенка. Учение более не отделяется от бытия человека, становясь, его частью. Учение, сливаясь с бытием, становясь с ним единым целым, становится преемственным и непрерывным, как собственно и само бытие. Задача педагога – стать частью этого бытия для того, чтобы помочь и поддержать растущего человека в этом пути учения.

Встает вопрос: в какой форме может существовать такое учение? Возможным ответом на этот вопрос будет выбор в качестве формы образовательного процесса «образовательного со-бытия».

Авторство данного термина принадлежит М. М. Бахтину. В свою очередь, В. И. Слободчиков ввел этот термин в психологию, имея в виду общность бытия двух людей. Данная общность вырастает из жизни «не рядом, а вместе». В. И. Слободчиков, апеллируя к мнению М. Хайдеггера, утверждает, что для человека главное не «бытие в мире», а «бытие с другими» [5]. Общность и даже «общительность» являются сущностным атрибутом природы человека. «Совместное бытие, общение и деятельность взрослого и ребенка, самоопределение и согласование позиций в совместной деятельности – пространство, где становится сознание ребенка и

развивается сознание взрослого в своих индивидуальных и общественных формах» [6, с. 95].

Человек обладает стремлением (или, как говорил А. Н. Леонтьев, потребностью [3]) «быть собой с другими», и, возможно, только с другими человек может быть собой и обретать себя. При этом особое значение имеют свойственные событийности черты: принятие людьми друг друга, устойчивая духовная связь, диалог участников со-бытийной общности; взаимодоверие и сопереживание, взаимодействие [5].

Со-бытийная общность не возникает сама по себе, она есть результат взаимных осознанных усилий всех субъектов данной общности. Событийность облекается в форму встречи с определенным кругом людей. Такая встреча может быть разной по продолжительности, происходить в разнообразных местах, но она всегда заключает в себе со-бытийную сущность. Такая встреча обеспечивает «презумпцию человечности друг к другу». Со-бытийная встреча является формой, в рамках которой все участники лично развиваются и тем самым развивают саму со-бытийность [5].

Таким образом, можно выделить основные характеристики со-бытия: совместность переживаний (со-переживание) и совместность общения (со-общение), возникающие в процессе совместной деятельности. Полагаем, что при условии возникновения совместной учебной деятельности как образующей человека со-бытие можно считать образовательным. На основе анализа исследований в области со-бытийности в образовании под образовательным событием мы понимаем переживаемое бытие «образующихся» людей, субъективно значимую ценностно-смысловую общность переживания ими объективных событий.

В силу того, что детский возраст является базисным в формировании личности человека, рассмотрим особенности осуществления со-бытийного подхода в дошкольном и начальном образовании.

Как было сказано выше, основой со-бытия выступает совместная деятельность. В научно-методической литературе отмечаются следующие аспекты совместной деятельности педагога и детей: включенность педагога в деятельность наравне с детьми; присоединение детей к деятельности без психического и дисциплинарного принуждения; свободное общение и перемещение детей во время деятельности; открытый временной конец.

Учитывая вышеизложенное, вполне приемлемым, на наш взгляд, будет рассмотрение со-бытия как формы организации образовательного процесса, когда транслируемый материал становится предметом совместной деятельности взрослого и детей.

Средством проектирования содержания такой деятельности и одновременно способом его освоения детьми является проблематизация различных составляющих общечеловеческого опыта – познавательного, эстетического, двигательного, коммуникативного и др.

Кроме того, каждое со-бытие должно содержать элемент ситуативности, которая представляет актуализированное внутреннее состояние человека и определяет в содержании данного со-бытия то, что является для него значимым и выражается в его эмоциональной оценке. При этом очень важно в деятельности и общении выделить ту часть со-бытия, которая обладает наибольшим потенциалом для решения педагогической цели. В реальной педагогической практике ситуативности не находится места, у педагога есть четкий тематический план. Происходит это из-за недостаточной компетентности педагогов – неспособности определять внутреннее, потребностно-мотивационное (с точки зрения деятельности) состояние ребенка и свое собственное.

Смыслообразующим фактором совместной деятельности является тема. Она придает деятельности общность (в замысле, средствах, результатах, интересах). Обычно учитель стремится к тому, чтобы ученики сформулировали тему урока, но на практике это выглядит как угадывание учениками замысла учителя. В со-бытийном залоге тема выступает не как вербальное оформление, а как сущностная категория совместной деятельности.

Организация образовательного процесса в логике со-бытийной общности предполагает применение педагогических технологий, ориентированных на реализацию личностного, деятельностного подходов во взаимодействии с детьми. Проектирование со-бытия, в силу его ситуативности, носит «рамочный» характер. Каждое со-бытие уникально и неповторимо, но при этом можно определить (спроектировать) способы создания общности. Остановимся на этом подробнее.

Как отмечалось выше, тема является смыслообразующим фактором разворачивающихся деятельностей. Придание смысла реализуется за счет личностной значимости предстоящей дея-

тельности для всех участников со-бытия. Поэтому тема должна быть не только понятна педагогу, но и близка каждому ребенку, а также отражать основное содержание предстоящей деятельности. В научно-методических работах выделяется несколько оснований для выбора педагогом темы: события, происходящие в окружающем мире; события, происходящие в жизни ребенка; события из художественных произведений; события, смоделированные педагогом.

Однако то, что для взрослых является понятным (из жизни природы, общества), для дошкольника и для младшего школьника зачастую отвлекенное, еще не подтвержденное его жизненным и познавательным опытом понятие. Даже если тема вполне понятна ребенку, она может ему казаться безликой, как будто не «его». Например, тема «День конституции России»: для младшего школьника «конституция» еще не имеет реального содержания, не связана с его жизнью и не наполнена личностным смыслом. Вспомним, что для этого возраста является значимым мир другого человека, взаимоотношения и взаимосвязи между людьми. Поэтому более близкой и понятной детям может стать, например, тема «Может ли быть у нас классная конституция».

События, происходящие в жизни ребенка (дни рождения, поездки, знакомства, новые игрушки и т. п.), изначально вызывают эмоциональные переживания. Трудность для педагога заключается в данном случае в возможной непредсказуемости событий, вызывающей вопрос: как планировать образовательную деятельность? Ответ, на наш взгляд, кроется в умении педагога гибко реагировать на коммуникативную ситуацию в группе, что называется «идти от ребенка». Практика работы показывает, что нет такой темы, которая не могла быть бы скоординирована с программной.

Неиссякаемым источником для выбора тем могут быть события из художественных произведений (литературных, музыкальных, кинематографических). Влияние художественной литературы на формирование познавательной и эмоциональной сферы ребенка трудно преувеличить. Тем не менее, следует учитывать, что ключевым моментом в выборе темы из событий художественного произведения выступает тот факт, что это должно быть любимое произведение, то есть вызывающее наибольший эмоциональный отклик, заставляющее ребенка задавать вопросы взрослому, побуждающее выстраивать на его основе свою деятельность [7].

Обычно педагог предлагает детям либо программные произведения, либо любимые им самим в детстве. Педагоги не всегда обладают должным уровнем осведомленности и с трудом ориентируются в современной литературе для детей. В частности, популярнейший в Европе и США детский писатель Эрик Карл, чьи произведения вызывают огромный интерес у дошколят, практически не известен в среде отечественных педагогов дошкольного образования. Можно привести еще один пример: шведская писательница Мария Парр, которую называют современной Астрит Линдгрэн, очень популярная у европейских младших школьников, практически не знакома нашим детям. Этот список можно продолжать и продолжать. Стоит признать, что сегодняшние дети – другие, они растут в открытом информационном мире. Возможно, им не будут интересны произведения, предъявляемые педагогом как единственно возможные.

При выборе темы иногда возникает необходимость в моделировании педагогом событий, которые могли бы стать отправной точкой увлекательной совместной деятельности, это занимательные опыты, фокусы, демонстрируемые воспитателем, выявленные парадоксы. Кроме того, это могут быть и смонтированные (или отснятые) ролики по придуманному взрослым или детьми сюжету либо видео из реальной жизни, спектакли с открытым концом, незавершенное (кем-то значимым для детей) дело. Тема в данном случае отражает содержание деятельности, необходимой для разрешения исследовательской или творческой задачи. Например, на основе парадокса, описываемого в известном произведении «Чем больше сыра, тем больше в нем дырок, но, ведь, чем больше дырок, тем меньше сыра. Получается, чем больше сыра, тем меньше сыра?» (Алиса в Зазеркалье), можно сформулировать тему исследовательской деятельности: «Чем измерить дырку в сыре?», познавательной деятельности: «Откуда дырки в сыре?», коммуникативной деятельности: «Придумываем парадоксы» и т. д.

Основания для выбора темы образовательного со-бытия могут могут переплетаться, амплифицируя тему. Педагогу важно не столько понять, на основании чего он выбирает тему, сколько определить степень ее личностной значимости для всех участников предстоящей деятельности, включая, конечно, и себя [7].

Определив ценностное и смысловое основание со-бытия, переходим к созданию общности, то есть к определению содержания совместной

деятельности. На наш взгляд, создание общности предполагает совместность в исполнении всех компонентов деятельности, среди которых на основании теории деятельности А. Н. Леонтьева выделим формирование потребности, моделирование образа желаемого результата, мотивацию, целеполагание, определение последовательности действий, выполнение действий по достижению результата, соотнесение полученного результата с желаемым [3]. В реальной образовательной практике совместность присутствует, как правило, только в случае планирования и выполнения действий. Другими словами, педагог определяет для детей, что надо сделать, воздействует (или думает, что воздействует) на их мотивы, ставит цель, предлагает или обсуждает последовательность действий, оказывает помощь в их выполнении, проводит с детьми анализ результата.

Следует отметить, что потребность в достижении результата играет в деятельности роль «отправной точки» для возникновения мотива. Созданию общности на данном этапе может мешать вполне объяснимая неуверенность педагога в управлении процессом: «Дети могут захотеть что угодно, а нам надо выполнять программу!» «Страховкой» будет служить правильно сформулированная тема, а катализатором правильно сконструированная проблемная ситуация. Основания для такого педагогического конструирования примерно те же, что и при выборе темы.

Проблематизация действительности дошкольников и младших школьников как мотивирующее начало деятельности имеет «практическую» направленность, то есть ориентирована не просто на разрешение проблемы, но и на оформление найденного решения в конкретный социально значимый продукт. Поэтому (как и в выборе темы) стоит прислушаться к задаваемым детьми вопросам, а также приглядеться к самостоятельной деятельности детей, ведь ребенок постоянно исследует окружающий мир (предметный, природный, духовный, социальный). «Кладезем» проблемных вопросов и проблемных ситуаций являются и художественные произведения. Например, русская народная сказка «Колобок» в зависимости от темы со-бытия подскажет разные вопросы, мотивирующие совместную деятельность: «Были ли дедка с бабкой родителями Колобка?», «Мог ли Колобок укатиться?», «Могла ли лиса съесть колобка?».

Потребность в поиске ответа на вопрос, который значим для ребенка, обуславливает самостоятельность целеполагания и обдумывания пред-

стоящих действий. Проектируя со-бытие, педагог должен продумать не то, какие задачи он может поставить перед детьми и как подвести к правильной последовательности действий, а способы стимулирования процесса целеполагания и планирования совместной деятельности. Здесь на помощь приходят технологии развивающего образования. У ребенка должна быть возможность найти собственный путь, каким бы алогичным он ни казался взрослому, пройти этот путь, убедиться в правильности или неправильности выбранного способа и сделать соответствующие выводы. Опыт ошибок – самый ценный опыт, и было бы педагогически неграмотно ограждать ребенка от приобретения этого опыта. Роль воспитателя и учителя заключается в создании общности достижений и неудач, при этом он демонстрирует ребенку пример поведения в ситуации, когда что-то не получается, когда результат не совпадает с ожидаемым, когда необходимо признать свою ошибку и найти причины ее возникновения. Таким образом, взрослый в со-бытии – это не старший наставник, это товарищ по деятельности и друг по интересам, который может всего и не знать, который не стесняется обратиться за помощью к ребенку (при этом совершенно серьезно, не заигрывая, а когда в этом действительно есть необходимость, потому как дети очень тонко чувствуют неискренность), и, наконец, который в равной степени несет ответственность за результат совместной деятельности [7].

Обсуждение полученных результатов – важный момент в создании общности, когда и у детей, и у педагога есть возможность оценить свои действия и действия партнеров по деятельности, будь то ребенок или взрослый. Кроме того, с точки зрения развивающего образования, в обсуждении важным моментом являются не только результаты совместной деятельности, но и осознание участниками со-бытия произошедших внутренних изменений, что составляет суть развития. Поэтому общий контекст обсуждаемых вопросов может заключаться в следующем: «Что получилось? Что я сделал для того, чтобы получилось? Что во мне изменилось?» Педагог тоже должен ответить на эти вопросы, потому что, если деятельность происходила в ситуации со-бытийной общности, то шаг развития делают не только дети, но и взрослые.

Как мы видим, образовательное со-бытие требует от педагога иной ментальной позиции, отказа от позиции «я все знаю и вас сейчас научу». Это обуславливает особую подготовку педагога.

Необходимо смещение акцента от общей курсовой подготовки по актуальным проблемам образования к личностно-ориентированному профессиональному образованию, когда обучение педагогов, как и в ситуации с детьми, осуществляется на основе со-бытийности. Ценностно-смысловым основанием общности выступает решение профессиональных проблем в процессе совместной разработки проектов образовательных со-бытий с их последующей реализацией. Следует отметить, что это не просто разработка методического продукта, это волнующая личностно значимая для участников (обучающихся педагогов и преподавателей курса) деятельность. Значимость обеспечивается тем, что разработка и реализация педагогического проекта является способом восполнения дефицитов в профессиональной компетентности и «ступенькой» развития. «Пробелы» в профессиональном развитии и «точки роста» выявляются по результатам самодиагностики педагогов в начале курсовой подготовки, когда встраивается индивидуальный профиль специалиста и намечаются пути профессионального развития. «Проба себя» в процессе разработки и реализации образовательного события является шагом на пути отказа от позиции «всезнания». При этом позиция преподавателя, работающего с педагогами, – это позиция тьютора, не претендующего на знание ответов на все вопросы и способного решать все проблемы, но готового «идти вместе». И в этих условиях со-бытийность обеспечивает непрерывность образования не только детей, но и взрослых.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/bes.html>
2. Бородкина, Н. В., Тихомирова, О. В. Современный ребенок в современной образовательной среде [Текст] / Н. В. Бородкина, О. В. Тихомирова // Начальное образование. – М. : ИНФРА-М. – V. 3. – I. 2. – С. 9–16.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Роджерс, К., Фрейберг, Д. Свобода учиться [Текст] / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 736 с.
5. Слободчиков, В. И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии [Текст] / В. И. Слободчиков // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. – М., 1999.
6. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст]: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : ПСТГУ, 2013. – 242 с.
7. Тихомирова, О. В. Образовательное со-бытие как способ реализации комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса в детском саду [Текст] / О. В. Тихомирова // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 1. – С. 42–52.

Bibliograficheskiy spisok

1. Bol'shoj jenciklopedicheskiy slovar' [Elektronnyj resurs]. – Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/bes.html>
2. Borodkina, N. V., Tihomirova, O. V. Sovremennyj rebenok v sovremennoj obrazovatel'noj srede [Tekst] / N. V. Borodkina, O. V. Tihomirova // Nachal'noe obrazovanie. – M. : INFRA-M. – V. 3. – I. 2. – С. 9–16.
3. Leont'ev, A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Tekst] / A. N. Leont'ev. – M. : Politizdat, 1975. – 304 s.
4. Rodzhers, K., Frejberg, D. Svoboda uchit'sja [Tekst] / K. Rodzhers, D. Frejberg. – M. : Smysl, 2002. – 736 s.
5. Slobodchikov, V. I. Chto razvivaetsja v obrazovanii, chto obrazuetsja v razvitii [Tekst] / V. I. Slobodchikov // Razvitie i obrazovanie osobennyh detej: problemy, poiski. – M., 1999.
6. Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. Psihologija razvitija cheloveka. Razvitie sub#ektivnoj real'nosti v ontogeneze : uchebnoe posobie / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – M. : PSTGU, 2013. – 242 s.
7. Tihomirova, O. V. Obrazovatel'noe so-bytie kak sposob realizacii kompleksno-tematicheskogo principa postroenija obrazovatel'nogo processa v detskom sadu [Tekst] / O. V. Tihomirova // Detskij sad: teorija i praktika. – 2013. – № 1. – S. 42–52.