

научно-педагогических комплексов (вопросы теории) : моногр. СПб. – Волгоград, 1997.

16. Слипченко Ф.Ф., Сериков В.В., Сергеев Н.К. [и др.]. Авторская педагогическая система Ф.Ф. Слипченко. Теоретические основы и опыт инновационной деятельности мужского педагогического лица. Волгоград : Перемена, 1999.

Regionalization of professional education as the main condition for development of educational scientific pedagogical complex

There is considered the need of society for improvement of regional system of education as an instrument of development. Gradually, educational institutions of the Volgograd region are realized as the main factor of increase of intellectual potential, level of professional competence of specialists in all the sectors of social production.

Key words: *regional system of education, stages of education, University educational scientific pedagogical complex, integration of school and pedagogical science.*

В.В. ЗАЙЦЕВ
(Волгоград)

КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА СВОБОДЫ

Представлена концепция построения образования в начальной школе на основе принципа свободы. С помощью логико-исторического анализа выделены структурные компоненты личностной свободы, обосновано включение опыта свободной деятельности в содержание начального общего образования, разработаны эффективные механизмы формирования данного опыта у младших школьников.

Ключевые слова: *младший школьник, принцип свободы, личностная свобода, личностно ориентированное образование.*

Одна из ведущих тенденций развития современного отечественного образования проявляется в смещении внимания с унифициро-

ванной социализации личности, нивелирующей ее индивидуальность, на внутренний мир и самобытность человека, его духовную свободу. Процесс личностного становления не сводится к развитию отдельных качеств ребенка (интеллектуальных, физических и т.д.). Здесь задействованы другие, более тонкие механизмы, обеспечивающие целостность развития личности ребенка на основе особой организации образовательной среды (В.С. Ильин и др.). Исследование этих механизмов представлено в гуманистически ориентированных концепциях развития личности: концепции со-бытийности (В.И. Слободчиков), надситуативной активности (В.А. Петровский), становления ядерных структур личности (Д.А. Леонтьев) и др. Они во многом послужили отправной точкой для развития концепции личностно ориентированного образования (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.А. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). При этом традиционная знаниевая парадигма рассматривается не как «противовес», а как часть более широкой парадигмы личностно ориентированного образования.

Одно из направлений в разработке личностно ориентированной образовательной парадигмы связано с построением начального образования, которое основывается на принципе свободы в личностном развитии младшего школьника. Свобода в этом случае выступает как самоценное личностное образование, форма личностного бытия и специфический механизм личностного развития, обеспечивающий реализацию важнейшей сущностной характеристики человека – быть личностью.

В философии проблема свободы относится к числу фундаментальных. Как справедливо отмечает О.М. Ноговицын, это, может быть, самая сложная из проблем, когда-либо встававших перед человечеством [1, с. 12]. Содержание категории свободы не может быть разъяснено одним или несколькими сжатыми «учебными» определениями. Точно так же, отмечает О.М. Ноговицын, как основные положения теории относительности нельзя понять, не зная истории развития классической физики со времен Аристотеля, так и любая формула свободы в сжатом виде отражает богатство и многообразие всего исторического пути, каждый этап которого внес свое рациональное зерно в содержание этой формулы [2, с. 4].

Философская неоднозначность содержания понятия личностной свободы не в мень-

шей мере проявлялась и в педагогической теории, для которой, как правило, была характерна ориентация на внешнюю сторону свободы (свободу выбора и свободу воли). В связи с этим была предпринята попытка построения обобщенной модели содержания понятия личностной свободы на основе логико-исторического анализа ее становления на протяжении многих столетий.

На основе проведенного логико-исторического анализа становления личностной свободы как философской категории в ее содержании были выделены следующие сущностные компоненты: рационально-гностический, духовно-иррациональный, эмоционально-волевой, социально-личностный, деятельностно-практический. Данные компоненты послужили методологическим ориентиром в выделении признаков проявления личностной свободы у младших школьников и разработке модели педагогического процесса, способствующего более эффективному ее развитию в условиях начальной школы. В чем же проявляется каждый компонент свободы в младшем школьном возрасте?

Рационально-гностический компонент включает знания, позволяющие человеку достаточно хорошо ориентироваться в ситуациях окружающего бытия. При этом знания не должны носить фрагментарный, поверхностный характер, а быть достаточно полно представленными в системе взглядов как на естественный, так и на социальный мир, в котором живет человек. Это создает основу для «принятия решения со знанием дела» и позволяет субъекту самостоятельно разбираться в определенной сфере.

В результате применения данной трактовки к младшему школьному возрасту была выделена система требований к рационально-гностическому компоненту личностной свободы, а именно:

1. Наличие достаточно полных знаний мировоззренческого характера, отражающих объективно существующие законы природного и социального мира из зоны ближайшего окружения младших школьников. Отсутствие этих базовых знаний делает поведение младшего школьника (особенно в незнакомых или недостаточно определенных ситуациях) неуверенным, импульсивным, что свидетельствует о его неполной свободе.

2. Осознание и понимание происхождения (генезиса) основных предметных знаний. К предметным знаниям мы относим пропедевтические курсы основ наук, содержание кото-

рых отражено в учебных предметах базисного учебного плана начальной школы.

3. Знания о логике развертывания содержания предметных знаний (своего рода метазнания). Это предполагает понимание учащимися различного статуса отдельных элементов знаний, умение предварительно осознанно строить абстрактную модель логики дальнейшего освоения предметного знания с последующим наполнением данной модели конкретным содержанием. Для традиционной парадигмы начального образования ориентация на освоение метазнаний не свойственна. Однако переход в сферу парадигмы развития личностной свободы делает процесс освоения метазнаний особенно актуальным.

4. Наличие знаний, позволяющих обнаружить и выделить весь спектр возможных вариантов развертывания актуальной учебной ситуации (широта, поливариантность, гибкость мышления), а не ограничиваться концентрацией внимания только на одном из данных вариантов. Это предполагает знание эталонов, с которыми сравнивается и оценивается каждый вариант (эти знания носят ценностный характер и придают деятельности смысловую направленность). Тем самым младший школьник, обладающий элементами личностной свободы, характеризуется высоким уровнем *прогностичности* мышления. Для несвободного же ребенка характерны узость и абстрактность мышления, стремление уйти от поливариантных решений в сторону одновариантности. Он чувствует себя некомфортно в ситуациях неопределенности, новизны. Недостаточное развитие рационально-гностического компонента делает человека полусвободным, он часто оказывается рабом чужих мнений (особенно это характерно для подростка).

Духовно-иррациональный компонент личностной свободы служит своего рода дополнением к рационально-гностическому компоненту. Его необходимость определяется тем, что с помощью лишь одних рациональных средств (знания) нельзя обеспечить полноценное функционирование свободы. Рациональные средства непременно должны быть дополнены верой, под которой понимается «обличение вещей невидимых», т.е. непостижимых с помощью одних лишь знаний, мышления и рассудка. Свобода не может быть рационализирована, она не поддается полному познанию рассудочными категориями, хотя и должна быть «просветлена Логосом» (Н.А. Бердяев).

Данный компонент наиболее полно представлен в религиозно-христианских концепциях свободы, в которых она выступает преж-

де всего как категория духовная. Чем в большей степени человек считает себя свободным, полагаясь лишь на свой разум, тем в большей степени он поработается тем, что влечет за собой «разумная практика». Свобода достигается путем не только освоения (экспансии) мира, но и отчуждения (отказа) от части своих приобретенных субъектных возможностей. Формами такого отчуждения являются трансцендирование, медитация, в ходе которых происходят выход человека за пределы бытия и проблем суетного мира, постоянное преодоление себя.

Такое понимание духовно-иррационального компонента свободы весьма ограничивает возможности его развития в условиях светского образования. Тем не менее одной из форм проявления духовно-иррационального компонента личностной свободы у детей младшего школьного возраста является, на наш взгляд, их склонность к воображению и фантазиям. Детские фантазии невозможно объяснить исходя только из парадигмы рационального мышления. В этих фантазиях так же, как в переживаниях, стремлениях, воображении, мечтах проявляется иррациональное начало. В связи с этим желание и умение педагога понять ребенка, предоставление возможности выразить свои фантазии в различных формах искусства (рисунок, музыка, танец) можно рассматривать как одно из средств развития духовно-иррационального потенциала личностной свободы.

Эмоционально-волевой компонент. В процессе философского анализа содержания личностной свободы были выделены две ее стороны: внешняя (объективная) и внутренняя (субъективная). Субъективная сторона свободы характеризует степень внутренней готовности человека к автономному осуществлению деятельности, которая извне жестко не регламентирована. В рамках данного исследования под внутренней стороной личностной свободы мы понимаем ее готовность к самостоятельному осуществлению полного цикла целостной структуры человеческой деятельности, который выполняет роль своеобразной «клеточки». Из каких же компонентов состоит эта «клеточка»?

Любой новый цикл деятельности начинается с ориентации человека в условиях той ситуации, в которой он находится. Анализ этой ситуации служит базой для перехода к следующему этапу – целеполаганию. Следовательно, основная задача первого этапа состоит в том, чтобы в его недрах сформировалась потребность в целеполагании. Фиксация эта-

лонной цели деятельности, ее представление в виде иерархизированной системы промежуточных целей создает потребность в переходе к следующему этапу – пошаговому планированию деятельности. Составление программы позволяет перейти к ее реализации (исполнительскому компоненту деятельности). Полученный результат необходимо сравнить с ожидаемым (целью), установить степень их соответствия и на основе этого скорректировать свою дальнейшую деятельность, поэтому следующий этап можно назвать анализом полученного результата и деятельности субъекта по его достижению.

Таким образом, в соответствии с данным подходом (Т.Ф. Акбашев) целостная структура человеческой деятельности включает следующие компоненты: 1) анализ исходной ситуации; 2) целеполагание (постановка цели); 3) планирование (составление программы деятельности); 4) реализация программы (исполнительский компонент); 5) анализ деятельности и полученного результата (рефлексивно-оценочный компонент). Дальнейшее деление данной структуры на более мелкие компоненты, их абстрагирование друг от друга невозможны без разрушения единства и целостности описанной выше системы, поэтому данную структуру можно считать элементарной «клеточкой» человеческой деятельности, обладающей всей необходимой полнотой ее главных свойств.

Анализ деятельности и полученного результата, осуществляемый на последнем этапе, служит основой для анализа новой ситуации и постановки новых целей деятельности. Данная структура функционирует как замкнутая система с переходом в новый цикл, реализующийся по той же схеме.

Таким образом, готовность к самостоятельной реализации полного цикла целостной деятельности (внутренняя свобода) у младших школьников проявляется в следующем блоке специальных умений: осуществлять анализ и ориентировку в ситуациях как учебного, так и внеучебного характера (ориентационно-аналитические умения); самостоятельно ставить цели учебной деятельности (способность к целеполаганию); составлять поэтапную программу собственной будущей деятельности (способность к планированию деятельности); самостоятельно реализовывать составленную программу по достижению поставленных целей (способность к реализации программы); анализировать и оценивать успешность своей деятельности (способность к рефлексии и оценке).

Если процесс обучения в традиционной начальной школе оценивать сквозь призму выделенной выше «клеточки» целостной структуры деятельности, то следует признать, что младшим школьникам в наиболее полном виде передается только исполнительский компонент учебной деятельности. Учитель, как правило, сам ставит учебные цели, планирует последовательность и характер содержания учебной деятельности, контролирует и оценивает работу учащихся. Тем самым в учебной деятельности происходит отчуждение ряда ее компонентов от субъекта – ученика. Деятельность приобретает отчужденный характер. В результате младшие школьники не усваивают тот опыт, который служит основой для развития их личностных функций, являющихся предпосылками в становлении внутренней свободы.

Социально-личностный компонент характеризует особенности взаимодействия человека с социальным окружением в условиях личностной свободы. Какова специфика проявления этого компонента в младшем школьном возрасте? Известно, что ведущим видом деятельности, определяющим основные новообразования в развитии младших школьников, является учебная деятельность. В связи с этим основное внимание при анализе взаимодействия младших школьников было сосредоточено на их взаимодействии в рамках учебной деятельности.

Поступая в школу из детского сада, дети уже имеют опыт взаимодействия и сотрудничества, который сформировался в условиях игровой деятельности. Большими возможностями в этом отношении обладают сюжетно-ролевые игры. Как справедливо отмечал Л.А. Венгер, «сюжетно-ролевая игра в ее типичной форме – это свободный вид совместной деятельности детей. Дети объединяются между собой по собственной инициативе, сами определяют сюжет игры, берут на себя соответствующие роли, распределяют игровой материал, намечают и развивают содержание игры, выполняя те или иные игровые действия» [3, с. 13].

Однако с приходом ребенка в школу этот опыт взаимодействия остается невостребованным в основной для младшего школьника деятельности – учебной. Достаточно немного понаблюдать за детьми на уроке, чтобы убедиться, что они учатся рядом, но не вместе. В современной школе детей рассаживают за удобные парты-одиночки, запрещают разговаривать друг с другом, взаимопомощь на уроке называют «подсказкой» и «списыванием». В

итоге же получается, с сожалением отмечает Г.А. Цукерман, что в учении, своем главном деле, младшие школьники лишены общества сверстников – этого существенного фактора нормального развития.

Исследуя роль сверстников в психическом развитии младших школьников, Г.А. Цукерман обращает внимание на то, что, ведя ребенка к свободе, взрослый неизбежно эту детскую свободу ограничивает. Принято считать, что ребенок не способен к самоограничению, является существом своевольным и не способен согласовывать свою и чью-то другую волю. Однако экспериментальные факты ярко свидетельствуют о том, что такие качества, как критичность, независимость действий и суждений, способность различать и координировать различные точки зрения, возникают прежде всего в сфере отношений со сверстниками [4, с. 98].

Таким образом, социально-личностный компонент свободы на уровне младшего школьного возраста проявляется прежде всего в способности учащихся к взаимодействию со своими сверстниками. Эта способность включает наличие у детей опыта по согласованию целей совместной деятельности, ее планированию, распределению функций между участниками, совместному поиску компромиссных вариантов решения, способов разрешения возможных несогласований и конфликтных ситуаций и т.д.

В то же время способность к взаимодействию не следует отождествлять с зависимостью мнений и суждений человека от внешних ожиданий и позиций окружающих людей. На зависимость человека от социума особое внимание обращали экзистенциалисты. Они отмечали, что ориентации современного человека определяется вовсе не «изнутри», а сложившейся в обществе мощной индустрией влияния на его сознание. В результате личность утрачивает свою самобытность (а значит, и свободу. – *З.В.*), потому что становится объектом тотального манипулирования. Современный человек, считал А. Шопенгауэр, живет не столько выбором, сколько иллюзией выбора.

Похожей позиции придерживается Э. Фромм. Одну из причин этого явления он видел в том, что человек ощущает потребность иметь собственное мнение и поэтому часто забывает, что просто повторяет чье-то авторитетное утверждение. Он верит, что пришел к определенному выводу на основании собственных размышлений, на самом же деле он усваивает чужое мнение, не заметив того. Ему кажется, что у него были основания прийти к

этому мнению, и он нам эти основания излагает; но, если проверить, окажется, что он вообще не смог бы сделать из них никакого вывода [5, с. 163].

Таким образом, специфика проявления социально-личностного компонента у свободного человека состоит в том, что он не подстраивается под чужое мнение и чужие ожидания, а на основе собственных размышлений формирует свою позицию по данному вопросу. Здесь особенно полно проявляется связь социально-личностного, эмоционально-волевого и рационально-гностического компонентов свободы.

Деятельностно-практический компонент. На основе характеристики деятельностно-практического компонента философской модели свободы были выделены следующие признаки его проявления у младших школьников: ориентация на деятельность не репродуктивного, а творческого характера; ответственность за свои действия и поступки; умение осуществлять выбор из нескольких возможных вариантов поведения наиболее оптимальный и т.д.

Данные признаки проявления личностной свободы задают определенные целевые ориентиры в ее развитии у младших школьников. С учетом ограниченных возможностей традиционного образовательного процесса в развитии личностной свободы младших школьников было предложено ввести в его структуру специальную образовательную область, ориентированную на целенаправленное усвоение учащимися опыта свободной деятельности, который состоит из двух частей: а) свободной самостоятельной деятельности, ориентированной на развитие способности к *автономному поведению* (ориентационно-аналитические умения, способность к целеполаганию, планированию деятельности, умение самостоятельно реализовывать составленную программу по достижению поставленных целей, способность к рефлексии и оценке и т.д.); б) свободной совместной деятельности, направленной на развитие способности к *межсубъектному взаимодействию* (опыт по согласованию целей совместной деятельности, умение планировать деятельность, распределять функции между участниками, способность к совместному поиску компромиссных вариантов решения, умение находить способы разрешения возможных рассогласований и конфликтных ситуаций и т.д.).

Можно выделить два глобальных механизма, способствующих становлению личностной свободы младших школьников в процессе обу-

чения. Первый из них – полнота представленности в учебном процессе начальной школы основных компонентов целостной структуры человеческой деятельности. Данный механизм наиболее полно реализуется в процессе проектирования и использования учителем на уроке ситуаций свободного выбора, в ходе которых учащиеся имеют реальную возможность участвовать в постановке целей учебной деятельности, самостоятельно отбирать целесообразные средства для достижения поставленных целей, в случае необходимости корректировать возникающие расхождения между целями и средствами и т. д.

Наш опыт показал, что ситуации свободного выбора не заменяют, а удачно дополняют традиционные формы организации учебного процесса в начальной школе. Их успешно можно использовать на различных этапах урока: планировании учебного материала, самостоятельной работы, домашнего задания и т. д. Использование ситуаций свободного выбора на уроках способствует развитию у учащихся таких важных учебных умений, как целеполагание, контроль и оценка результатов собственной учебной деятельности.

Другой механизм, обеспечивающий становление личностной свободы у младших школьников, связан с использованием в учебном процессе совместной деятельности учащихся. Определенными возможностями в развитии этого взаимодействия обладает такая форма организации учебной деятельности младших школьников, при которой учащиеся объединены общими учебными целями, но каждый из них выполняет определенную роль в этой работе. Данная форма организации учебной работы учащихся получила в литературе название совместной (или коллективно-распределенной) деятельности. Многие педагоги-исследователи приходят к выводу, что основы формирующихся у учащихся личностных качеств, в том числе и свободы, закладываются в недрах тех отношений, которые возникают между учениками в учебном процессе. Следовательно, одна из целей современного образования заключается в том, чтобы научить детей осваивать мир, взаимодействуя друг с другом, сделать эту форму содержанием образования каждого ребенка.

Литература

1. Шарипов С.И. Возможности и пределы свободы : дис. ... канд. филос. наук. М., 1994.
2. Ноговицын О.М. Ступени свободы: логико-исторический анализ категории свободы. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1990.

3. Венгер Л.А. Психическое развитие в игре и подготовка детей к школе//Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. М., 1986. С. 13–16.

4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск : Пеленг, 1993.

5. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ.; общ. ред. П.С. Гуревича. М. : Изд. гр. «Прогресс», 1995.

Conception of teaching process organization at primary school on the basis of freedom principle

There is given the conception of teaching process organization at primary school on the basis of freedom principle. With the help of logical and historical analysis, there are sorted out the structural components of personal freedom, substantiated the inclusion of free work experience into the content of primary education, developed the effective mechanisms of the experience formation at primary school pupils.

Key words: *primary school pupil, principle of freedom, personal freedom, personality oriented education.*

М.В. КОРЕПАНОВА
(Волгоград)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются проблемы подготовки специалистов для сферы дошкольного образования в условиях инновационного развития экономики, возрастающих требований общества к качественному образованию.

Ключевые слова: *модернизация дошкольного образования, подготовка педагогических кадров, инновационные технологии, образовательные ресурсы, непрерывное образование.*

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. отмечено, что в середине текущего десятилетия российская экономика оказалась перед долговременными системными вызовами, отражающими как мировые тенденции, так и внутренние барьеры

развития. Один из таких вызовов – возрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития. Для России ответ на этот вызов предполагает преодоление имеющихся негативных тенденций в развитии человеческого потенциала, которые в том числе характеризуются низким качеством и снижением уровня доступности социальных услуг в сфере образования [1].

В разработанной Федеральной целевой программе развития образования на 2011 – 2015 гг. в качестве стратегической цели государственной политики в области образования рассматривается повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [2]. Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;
- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг совместно с потребителями, участие в международных сопоставительных исследованиях.

При этом одной из ключевых задач Программы является модернизация дошкольного образования как института социального развития.

Однако в современной образовательной практике существует ряд проблем, тормозящих инновационные процессы, обеспечивающие эффективное развитие системы образования, доступность и устойчивое развитие качества дошкольного образования как важнейшего экономического ресурса государства. К этим проблемам следует отнести:

- невключенность значительной части образовательных учреждений в процессы инновационного развития, а также информационное пространство российского общества;
- недостаточное использование современных образовательных технологий;
- низкую динамику кадрового обновления в системе образования;