

парадигматические отношения между образующими систему формальными элементами и выявляет прагматические идеологические установки субъекта высказывания, ограничивающие потенциальную неисчерпаемость значений текста (Ю. Руднев). Идеология и культура как коллективные репрезентации действительности воспроизводятся в дискурсе. Совокупность социальных, культурных, психологических, идеологических установок, присущих определенной культуре, рассматривают как культуральную систему координат [3]. Каждой культуре соответствует свой набор установок. Интерпретация любого элемента культурной реальности (своей или чужой) происходит через систему этих установок, или, другими словами, в своей культуральной системе координат. Представители иной культурной традиции являются носителями определенной системы установок, ограничивающих диапазон значений текста. И через призму этих ограничений преломляется смысловая структура текста. При переводе текст, порожденный в рамках одной культуральной системы координат, должен быть передан в другую культуральную систему координат. Для этого кроме точной передачи смыслового инварианта текста необходима адекватная репрезентация в другой системе культуральных координат инокультурных реалий, отраженных в дискурсе текста.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, –1984. – Т. 2.
2. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк. – М. –1989.
3. Ключанов, Н. Э. Психологические проблемы перевода / Н. Э. Ключанов. – М. –1989.

И. А. Белокурская (г. Минск)

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Современная образовательная ситуация является культурно-образовательной ситуацией со сменой ценностных ориентиров от полезности-практичности к достоинству и ответственности [1]. Миссия педагога в культурно-образовательной ситуации заключается в опосредовании различных уровней бытия для ребенка. Педагог создает развивающую среду для воспитанников, являясь своеобразным проводником (Б. Д. Эльконин), медиатором (В. П. Зинченко) между миром детской и миром взрослой культуры [4]. Понимание своей миссии как посреднической является необходимой предпосылкой субъектности педагога.

Субъектный подход развивает традиции образовательных технологий, в центре внимания которых находится ребенок как субъект своего собственного развития, активный преобразователь своей жизнедеятельности: развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др), личностноориентированной педагогики (И. С. Якиманская), гуманистической педагогики (В. А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили).

В русле субъектной парадигмы образование понимается как расширение возможностей выбора собственного жизненного пути каждым участником образовательного процесса [3]. Эта альтернативность пронизывает содержание всех компонентов образовательной системы вместо адаптивно-дисциплинарной модели, решается задача построения образа мира ребенка в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками; воздействие уступает в данном случае место взаимодействию как взаимораскрытию и взаиморазвитию субъектов; педагогическими целями становятся сохранение здоровья детей, развитие познавательной мотивации, особую ценность приобретает конкретно-чувственный жизненный опыт ребенка и т. д. [3].

Примерами реализации субъектного подхода в отечественном образовании являются школа культуротворчества [4] и школа понимания [2]. Именно ребенок как субъект культуротворчества, полагают авторы, должен находиться в центре проектирования современных форм образования. Роль же педагога состоит в выстраивании таких отношений, чтобы взрослый оказался как бы между своей собственной культуросозидательной и культуросооительной работой детей.

Взрослый как посредник между культурой и ребенком наполняет смыслом встречи ребенка с культурным содержанием [4].

Мы полагаем, что условием развития субъектности ребенка является субъектность педагога, факторами которой являются высокая осмысленность жизни, мотивация с гуманистической направленностью, позитивная, открытая Я-концепция и субъект-субъектные отношения с воспитанниками. Субъектность педагога предполагает его отношение к ребенку как к самоценности и как к субъекту его собственной деятельности, а также отношение педагога к себе как к субъекту собственной педагогической деятельности. Взаимообусловленность этих отношений составляет специфику субъектности педагога.

Для экспериментального исследования субъектности педагогов были выбраны особенности становления профессионального самосознания, в частности представления о ребенке, о его роли и месте в педагогическом процессе. При помощи методики мультисимволического проецирования, предполагающей анализ символов, синонимов и метафор, были изучены представления студентов как будущих педагогов о ребенке, о его роли и месте в педагогическом процессе. Представления о ребенке проанализированы с позиции субъект-объектного и субъект-субъектного подхода. Взгляд на ребенка, как на объект, на который так или иначе оказывает воздействие педагог, чья роль активна, встречается у будущих педагогов на всех курсах обучения. На первом курсе такие взгляды встречаются у 87% студентов, на третьем – у 57%, на пятом у – 41%. Велика частота выбора подобных ответов студентами первого курса, значительная часть которых относится к ребенку как к объекту манипуляций, а не целостному самостоятельному человеку. Такие представления, неизменно присутствующие в ответах студентов всех курсов, свидетельствуют о недостаточной степени осознания опасности функционального отношения к ребенку. Представление о ребенке как о полноправном, равном участнике педагогического процесса наиболее часто встречается у студентов пятого курса в 49% случаев, тогда как на первом курсе – у 13%, на третьем – у 43%. К концу обучения представления становятся более адекватными, студенты осознают, что основная задача педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку в выявлении своих внутренних способностей и возможностей и их развитии. Таким образом, к окончанию профессиональной подготовки студенты выходят на новый уровень становления субъектности.

Изучение представлений о процессе и результате профессионального взаимодействия свидетельствуют о вере студентов всех курсов в возможность с помощью психолого-педагогических знаний и умений способствовать росту и изменениям в ребенке. Точка зрения на роли педагога и ребенка в ходе профессионального педагогического взаимодействия несколько меняется в течение обучения, хотя все варианты ответов так или иначе присутствуют на всех курсах. Первая группа представлений, где взаимодействие строится на основе партнерства (равенства), характерна для студентов пятого курса. Для третьего курса характерны представления о взаимодействии, где педагог нейтрален, ребенок активен. А на первом курсе преобладают представления о взаимодействии, которое строится на основе доминирования и подчинения, где педагогу отводится доминирующая роль, ребенок пассивен. Таким образом, к окончанию обучения представления о процессе профессионального взаимодействия становятся наиболее адекватными.

Представления о профессиональном взаимодействии как дружеской встрече, предполагающей искренность, теплоту, эмпатию, уважение, поддержку со стороны педагога и «передачу» этих установок ребенку, больше свойственны студентам первого и пятого курса. Это свидетельствует о низком уровне осознания студентами третьего курса значимости эмоционального компонента взаимодействия. Педагогический контакт скорее эмоционален, чем когнитивен. Также студенты третьего курса недооценивают важность создания безопасной атмосферы профессионального взаимодействия.

Такое понимание миссии педагога является существенным ограничением развития его субъектности, поскольку исключает ребенка из процесса его образования, десубъективирует его, что находит свое подтверждение в характере образов восприятия ребенка. Будущие педагоги смыслом своего труда часто считают передачу определенной суммы знаний, понимая эту взаимосвязь как информационный обмен, считая задачей профессионального саморазвития информационное насыщение и методическую грамотность и оставляя проблемы развития личности ребенка и собственное личностное изменение за пределами своих профессиональных задач. Методическая компетентность, эрудированность педагога – несомненные области повышения профессионализма, обучение – одна из важнейших функций педагога. Но становление субъектности ребенка, готовность к саморазвитию, самообразованию связана не только с овладением информацией, а предполагает развитие определенной системы отношений к окружающему миру, другим людям, к самому себе, прежде всего, развитие у него субъектного начала. Таким образом, условием развития субъектности дошкольника является признание и принятие педагогом не только у себя, но и у своего воспитанника активности, сознательности, способности к целеполаганию и рефлексии, свободы выбора и уникальности.

Литература

1. Асмолов, А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, – 2002.
2. Зинченко, В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5.
3. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб.: Питер, – 2007.
4. Фрумин, И. Д., Эльконин, Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития / И. Ф. Фрумин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1.

А. Н. Белоус (г. Минск)

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА В ДЕТСТВЕ

Современная социокультурная ситуация в обществе создает новые условия социализации личности на разных возрастных ступенях. Сегодня теория социализации не только ставит новые вопросы, но и ищет адекватные пути их решения. Прежде всего, важно не только обеспечить успешное усвоение и воспроизведение унаследованных от прошлого ценностей, но и готовить подрастающее поколение к принятию социальных перемен, к постановке и решению новых задач, которых не было и не могло быть в опыте прошлых поколений [2].

Дошкольный возраст как период первичной социализации имеет свои потенциальные возможности для накопления детьми социального опыта жизни в современном обществе, усвоения принятых в нем правил и форм поведения. В дошкольном детстве закладываются основы развития социальной активности личности, интереса и позитивного отношения к социальному миру, народной культуре, к прошлому и настоящему своей страны, своего города, своей семьи. Именно в этот период формируется способность ребенка адекватно ориентироваться в близком социальном окружении, готовность решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми, и выражать свое отношение к миру в соответствии с культурными традициями, принятыми в обществе [1; 3].

Процессы социализации следует рассматривать с позиции трех ее составляющих: когнитивной, мотивационной и деятельностной. В структуру когнитивной составляющей входят знания о различных типах социальных отношений, понимание особенностей социального общения, интериоризация социального опыта, развитие социального интеллекта. Мотивационная сфера включает потребность в социальном общении, направленность на достижение успеха в социально одобряемой деятельности, адекватную самооценку своего участия в ней.