

окружающим), а рисовали «веселый дождик», лепили грибы, неваляшки, создавали аппликацию на тему «Мост широкий (узкий)». Можно отметить отдельные случаи нарушения преемственности в тематическом планировании по обучению видам изобразительной деятельности. Например, дети второго года обучения одновременно лепили танк, создавали аппликацию на тему «Ваза с цветами». Такое тематическое несоответствие сказывается на качестве детских работ, что вызывает необходимость внесения изменений в планирование работы по обучению этому продуктивному виду деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

Литература:

Венгер, А. А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности / А. А. Венгер. М., 1972.

Обухова, Т. И. Ознакомление с окружающим миром детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / Т. И. Обухова. Мн., 1988.

Обухова, Т. И. Программа для специальных дошкольных учреждений «Питание и обучение детей с нарушением слуха» / Т. И. Обухова. Мн., 1985.

*Н. С. Старжинская,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры методик дошкольного образования
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка», г. Минск*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ РЕПРОДУКТИВНОЙ К КУЛЬТУРОСОЗИДАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Современной наукой «детство» рассматривается как самоценный важный период в жизни человека, сложный многомерный феномен, имеющий биологическую основу, опосредован многими социальными факторами.

В качестве социального индивида человек является творением культуры. Социокультурное становление личности как социального субъекта происходит в социокультурном пространстве и времени. Под социокультурным понимается специфическая реальность, где в конкретное историческое время осуществляет свою жизнедеятельность определенный социальный субъект в исторически сложившейся культурной среде [3, с. 83].

Ребенок как субъект историко-эволюционного процесса на разных исторических этапах развития общества в глазах его взрослых представителей выступал носителем прямо противоположных социальных ролей. Можно констатировать, что в педагогике прошлых веков, за некоторым исключением, господствовало устойчивое мнение о том, что ребенка надо растить, воспитывать, обучать путем воздействия на него взрослого.

социальных институтов. Детство выступало лишь объектом воспитания со стороны общества и выполняло только прикладную функцию, обеспечивающую воспроизводство наличных социальных структур.

Новый поворот в отношении к детству связан с появлением культурно-исторической теории развития высших психических функций, разработанной Л. С. Выготским [2]. Хотя каждая высшая психическая функция по Л. С. Выготскому, первоначально складывается как реальное социальное отношение, последнее не дается ребенку в готовом виде. Ребенок по мере возможностей сам строит некоторое взаимодействие с взрослым и сверстником.

Детство стало рассматриваться как субъект культуры и общества, а ребенок дошкольного возраста как субъект деятельности и общения (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя и др.). В рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выготского разработан личностно-ориентированный подход к образованию детей этой возрастной ступени, предполагающий создание условий для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса. В личностно-ориентированной парадигме образования культура выступает средой развития и воспитания ребенка.

Прослеживая связь культуры с общественно-политическим устройством общества, А. Г. Асмолов, вслед за Л. С. Выготским, выделяет понятия «культуры полезности» и «культуры достоинства» [1]. Единственная цель «культуры полезности» — воспроизводство самой себя. В «культуре достоинства» ведущей ценностью является личность человека. В адаптивном мире нельзя жить без культуры полезности. Но доминантной должна стать культура достоинства.

В каждой из культур по-разному понимается функция детства. В культуре полезности детство выполняет лишь прикладную функцию, обеспечивающую воспроизводство готовых, задаваемых взрослым образцов человеческой деятельности. Ребенок «социализируется», постепенно овладевая общественно необходимой суммой знаний, умений и навыков, совокупностью социальных ролей, которые потребуются ему в будущем.

Личностно-ориентированный подход к образованию означает ориентацию на культуру достоинства — признание самоценности личности. К настоящему времени в отечественной педагогике и психологии прочно укрепилось понимание развития ребенка как активного процесса самосозидания, деятельного «творения» ребенком собственной личностной биографии. Взрослый, связанный с ребенком узами содружества, сам выступает соавтором этой биографии (В. Т. Кудрявцев).

Современные психология и культурная антропология рассматривают социализацию как частный и достаточно узкий аспект более сложного и глубокого процесса инкультурации (В. Т. Кудрявцев [3], М. Мид [7]). Инкультурация — это процесс освоения человеком — членом общества — основных черт и содержания культуры своего общества, манер поведения, культурных образцов и стереотипов в поведении и мышлении.

В педагогике последних лет наметилась тенденция на развитие у человека гуманизма культурной идентификации — культурологический подход. Этот подход ориентирует систему образования на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному развитию, в многообразной культурно-созидательной деятельности.

Но суть еще и в том, как понимать культуру и ее связь с обществом. В традиционном понимании культура осмысливается как воспроизводство при смене поколения система образцов поведения, сознания людей и предметов и явлений в жизни общества [8]. В современном понимании «культура — система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, создаваемых условием воспроизводства и изменения (выделено нами — автором) социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [9, с. 527].

В приведенному определению культуры отвечает теория социализации ребенка, согласно которой он сначала учится воспроизводить задаваемые образцы человеческой деятельности, а затем — изменять их. Например, согласно социокультурной образовательной модели для начальных ступеней образования Н. Г. Комратовой, ребенок становится «подлинным носителем культуры» только после освоения определенного социокультурного опыта, но не в процесс его освоения [3].

В настоящее время взгляды на сущность культуры пересматриваются. Вплоть до В. Т. Кудрявцев и Г. К. Уразалиева, традиционный взгляд на культуру как набор эталонизированных конструкций социального опыта производит натуралистический стиль мышления и потому не отвечает

требованиям современного гуманитарного познания. Исследователями делается попытка сформулировать новое, собственно гуманитарное, понимание культуры, где основной акцент делается на ее креативной доминанте. Культура рассматривается не просто как набор фиксированных социальных образцов (ценностей, норм и т. д.), но как совокупный (родовой) творческий процесс. Каждое поколение, создавая исторически определенную совокупность предметов культуры и объективируя в них свои креативные возможности, одновременно проблематизирует эти предметы для будущих поколений. Им только предстоит их освоить. Поэтому культура и есть исторически заданный «... универсум кристаллизованных, определенных творческих возможностей людей». В таком понимании она не может быть полностью передана ребенку. Освоение творческого потенциала культуры предполагает ее творческое преобразование. Прикладная функция летит и уступает место культуротворческой [5].

Мышление детства в контексте его культуросозидательных возможностей одновременно позволяет лучше понять механизмы культуроосвоения (инкультурации). Инкультурация как процесс освоения и присвоения культуры в детском возрасте является главной целью социума. Участвуя в этом процессе, ребенок не только усваивает все основные идеи культуры, но и устанавливает связи между ними, но и перенимает методику реагирования на весь спектр возможных ситуаций, в том числе и непредвиденных.

Дети осваивают не только уже сложившиеся, но и еще исторически складывающиеся формы человеческой ментальности. Более того, утверждает В. Т. Кудрявцев, детство специфическим образом участвует в порождении этноформ. Каждое новое поколение, проживая так сказать «детский этнокультурный этап», утверждает в культуре, стадию «вращения» в культуру, обогащая ее своим собственным созидательным потенциалом человечества новыми возможностями.

Принципиально важно то, что восприятие детства как субъекта культуры и общества, выполняющего культуротворческую деятельность, меняет социальный статус детства. В общем виде социально-культурное развитие личности ребенка может быть представлено как процесс вхождения в культуру, в новую социальную среду и интеграции в ней, осуществляющееся в определенной ситуации развития.

Овладение общечеловеческой культурой подразумевает одновременно интеграцию в национальную культуру. Именно национальные ценности составляют культурное ядро современного образования. Личность испытывает потребность в устойчивом национальном самосознании, в знании культуры и истории своего народа. Родная культура, утверждает белорусский философ Н. И. Латыш, для человека является залогом его духовной преемственности с предшественниками и наследниками. Человек, не знающий обычаев и традиций, истории и культуры своего народа, вряд ли сможет быть носителем национального самосознания, а значит, у него не выработается уважительное отношение к культуре любого народа и мировой культуре вообще [6]. При этом нет и не может быть противопоставления общечеловеческих ценностей ценностям национальным. Каждый человек, как отмечает А. Г. Асмолов, живет и глобальными событиями мира, и локальными событиями. Культура достоинства — в отношении к этим событиям.

Итак, современное дошкольное образование должно строиться в рамках культурно-исторической парадигмы образования, ориентированной не только на передачу детям готового культурного содержания, сколько на формирование у них способности преобразовывать содержание общественного опыта, осваивать культуру как систему проблемно-творческих задач.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Мир образования: Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. М.; Воронеж, 1996.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. М., 1982. 1984. Т. 3.
3. Комратова, Н. Г. Социокультурные основания современного дошкольного образования / Н. Г. Комратова // Традиции и инновации в дошкольном образовании. Материалы междунар. науч.-практ. конф., посв. 135-летию МПГУ. М., 2007. С. 83—89.
4. Кудрявцев, В. Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное образование. 1997—2000.
5. Кудрявцев, В. Т. Креативная доминанта культуры // Проблемы интеграции естественно-научного и гуманитарного знания в теории деятельности и деятельности / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева. Н. Новгород, 1997.
6. Латыш, Н. И. Образование на рубеже веков / Н. И. Латыш. Мн., 1997.

А. М. Культура и мир детства / М. Мид. М., 1988.

Н. С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования. Социально-философские проблемы образования / Н. С. Розов. М., 1992.

В. С. Культура / В. С. Степин // Новейший философский словарь. М.: ИД «Лань», перераб. и дополн. Мн., 2001. С. 527—529.

В. П. Старжинский,

доктор философских наук,

профессор кафедры философских учений

«Белорусский государственный технологический университет», г. Минск

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СТАНДАРТОВ КАЧЕСТВА СЕРИИ ИСО 9000

Методология проектирования и принципы проектирования. Методология проектирования включает в себя дескриптивное описание и конструктивную разработку принципов создания (внедрения и управления) образовательной средой, основанную на методологии управления качеством международно-сертификата ИСО 9000 применительно к образовательной сфере. Для этого разработать концептуальную (описательную) и инструментальную (методическую) модели следующих образовательных и организационно-педагогических феноменов: а) культурологической парадигмы; б) образовательной среды (образовательного пространства). Необходимым условием является экспликация концепции управления качеством в соответствии с международным стандартом ИСО 9000 и адаптация ее к образовательной сфере. Поскольку образовательная среда в нашем случае задается системой дошкольных учреждений, то следует уточнить понятие высокотехнологической образовательной среды и область его (понятия) применения. Образовательная среда всегда относительна целей и задач, а также субъектов образовательного процесса. В системе дошкольного и начального образования образовательная среда не может основываться на высоких технологиях — космической, биологической, информационной технологии, нанотехнологии, робототехнике.

Включает в себя кроме программ, учебно-методических пособий также материалы и оборудование (мягкие игрушки, надувные шары и т. д.) и не только никоим образом относиться к высокотехнологичной образовательной среде, да и в этом нет никакой надобности. Более того, высокотехнологичная образовательная среда в современном ее понимании не может способствовать развитию сенсомоторных функций ребенка — физиологической основы развития детской психики. Напротив, старшеклассники должны активно взаимодействовать и даже самостоятельно создавать высокотехнологическую образовательную среду посредством компьютера, Интернета, современных коммуникационных систем и другими средствами. Естественно, что проектировщик, воспитатель, менеджер, врач и другие субъекты проектирования находятся в высокотехнологичной информационной среде, однако не решая проблем.