

РАССКАЗЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГУМАНИТАРНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

ИНЕСЕ ФРЕЙБЕРГА

Латвия, г. Рига, Рижская академия педагогики и управления образованием

Эпоха постмодернизма и глобализации, для которой характерно стремительное развитие технологий и информационный взрыв, неустойчивость ценностей и массовая культура, уже во второй половине прошлого века в мире обозначила кризис в образовании [4, с.143-157]. Современные мыслители (Read, Leach, Heidegger, Абраменкова) считают, что именно кризис в образовании углубил кризис во всей современной цивилизации. Для современного образования характерна односторонность – акцент ставится на интеллектуализм, технические знания, которые не соответствуют целостности человеческой сущности, а именно, единству ума и чувств.

В мире намечаются два концептуальных подхода к преодолению кризиса образования: научно-технократический и гуманитарный. Научно - технократический подход акцентирует необходимость в качественно ином интеллекте, типе мышления – мыслить профессионально и прагматично – с рациональным умением оперировать информацией, владеть информационными технологиями. Однако, односторонняя ориентация на развитие интеллектуального и технического мышления, освоение профессиональных умений ограничивает потенциальные возможности образования и гармоничное развитие личности и отделяется от гуманизации образования и личности.

Сущность образования – это направление внедрение человека в культурные процессы эпохи, унаследование и забота об опыте предыдущих поколений, обеспечивая таким образом основу бытия человека в мире. Цель образования направлена на гармоничное развитие индивидуума, раскрытие ценностей, развитие творческих способностей и индивидуальности, а в процессе образования происходит вхождение в культуру, социализация и гуманизация. Самым важным компонентом гуманитарно ориентированного образования является рефлексия. Она придает усвояемому материалу ценность и значение именно в содержании, необходимом и приемлемом индивидууму, а также способствует его самоидентификации, в процессе понимания и осознания своего «я», выяснения и выделения ситуации бытия в целом. Результатом рефлексии является приобретение личностного смысла о себе и процессах объективной реальности, которые выражаются как система отношений индивидуума, и регулируют его поведение, жизнедеятельность и направляет развитие его

личности. Любая информация, полученная из окружающего мира, обретает влияние на индивидуум и развитие его личности только тогда, когда она усвоена на уровне личностного смысла. В таком учебном и воспитательном или образовательном процессе, где ребёнок этого уровня не достигает, изменения в его внутреннем мире не происходят.

Как одна из возможностей, которые уже в дошкольном возрасте способствуют освоению общечеловеческих ценностей и формированию на них основанных отношений и действию, является познание различных видов искусства. Русские психологи А.Н.Леонтьев, Д.А. Леонтьев указывает на искусство как на воплоителя и передатчика смысла в диалоге автора и реципиента. Реципиент смысл, включенный в произведение искусства, перерабатывает через призму своего личностного смысла, получая возможность увидеть новый аспект реальности, изменяя свой личностный смысл. [2; 3]

Художественная литература как вид искусства, как часть культуры несет в себе образ мира определенной социокультуры и принадлежащего к нему автора, его личностный смысл. Освоение литературы у ребенка происходит через личностный смысл. Мы считаем, что литература осуществляет функции ценностной ориентации и эстетического развития только в таком случае, если ребёнок приобрел личностный смысл относительно выраженного в тексте содержания. По нашему мнению, в дошкольном возрасте это является самым существенным условием для освоения литературы, и, при осуществлении этого, станет возможным эстетическое восприятие произведения искусства, формирование эстетических отношений и эстетических потребностей.

Анализ последних достижений и публикаций. Одной из форм, влияющих на формирование личностного смысла ребенка относительно литературного текста, является «диалоговое чтение» (dialogic reading). Это интерактивный процесс, где взрослый читает или рассказывает литературное произведение небольшой группе детей. Сутью интерактивного чтения является рефлексия рассказа, сказки и др., которая продвигается от индивидуальной рефлексии к рефлексии в группе, таким образом, в нее включено прослушивание и дискурс. [16, с.552-559; 12] Диалог между ребенком и взрослым, ребенком и ребенком – это один из принципов подхода гуманной педагогики и культурно-исторического подхода в переработке и осмыслению информации. На значение диалога взрослого и ребенка и его центральное место в освоении литературы указывали Дикинсон и Смит, Вейсик и Бонд, Крейн-Торенсон и Дэйл [7, с.104-122; 15, с.243-250; 6, с.28-39]. Немецкий профессор Д.Шульц, анализируя освоение ценностей в процессе учёбы, считает, что рефлексии о ценностях нужна интерактивная концепция учёбы, где дети сами активно строят свой учебный процесс, обретают истинное соучастие в принятии решений. [18, с.4-11] Рефлексия в группе или

дискурс позволяет каждому ребенку не только выражать свое мнение, интерпретируя текст, но и поощряет изменить его, и это возможно, соприкасаясь с мирами смыслов других сверстников, вовлеченных в дискурс. Групповая рефлексия всегда открывает разные перспективы мнений и различные интерпретации текста, таким образом, способствуя возникновению расширенного значения текста у участников, вовлеченных в дискурс. Выражение мнения еще не меняет существующий личностный смысл, но каждое отдельное мнение может вызвать в слушателях новые ассоциации, и, рефлексировав мнения других, сравнивая их со своим собственным, вслушиваясь в вопросы взрослого и в ища ответы на них, решая проблемные ситуации, которые предлагает литературный текст, возможно обретение личностного смысла каждого ребенка, который вовлечен в групповую дискуссию, о вопросах, процессах и явлениях, связанных с литературным текстом. Интерактивный процесс восприятия литературного текста перекликается с подходом конструктивизма в педагогике, который является походом, ориентированным на обучаемого, и акцентирует актуализацию предыдущего опыта субъекта, для обеспечения построения нового, имеющего смысл опыта, а также активной деятельности субъекта и социального взаимодействия в процессы учёбы. Социальный конструктивизм выдвигает несколько степеней в построении имеющего смысл опыта – *реконструкцию, деконструкцию и построение нового* [11; 8; 19]. Воспринимая литературный текст и затем перерабатывая его в групповой рефлексии, осуществляются похожие степени: реконструкция имеющегося опыта происходит, слушая текст, деконструкция осуществляется при углублении в индивидуальные переживания, вызванные текстом, при обмене мнениями в дискуссии – ознакомление с мнениями других, сравнение со своей позицией и оценка – причина для трансформации существующего смысла, а построение нового, импульс для которого дается в дискуссии, продолжается в различных действиях ребенка после дискуссии – в художественной деятельности, играх и пр., когда в свободной и разнообразной деятельности происходит обогащение и выкристаллизация смысла.

Цель исследований. Основываясь на вышеупомянутых теоретических заключениях, мы создали модель освоения литературы в старшем дошкольном возрасте. Она состоит из нескольких взаимосвязанных степеней: *степени реконструкции* – восприятие литературного произведения в процессе слушания (актуализация имеющегося опыта, его обогащение, связывая слушание с наблюдениями в окружающей среде); *степени деконструкции* – рефлексия в группе – конфронтация своего опыта с опытом других участников дискуссии; *степени построения нового* – приобретение личностного смысла, трансформация в действие (в конструктивные и художественные действия, драматизацию, сочинение историй и др.).

Целью работы является выяснение продуктивности упомянутой модели в формировании личностного смысла.

Изложение основного материала. Для выяснения продуктивности модели в приобретении личностного смысла, мы провели эмпирическое исследование: на 1-ом этапе – познание опыта детей об определенной теме до реализации модели; во 2-ом этапе – исследование продуктивности модели; на 3-ем этапе – выяснение личностного смысла по определенной теме в результате реализации модели. В выяснении личностного смысла мы использовали нарративный подход – анализ содержания сочиненных детьми историй, основываясь на исследовании Д.Ж. Кландини, Ф.М. Коннели о применении нарративных методов, в том числе акцентируя рассказы субъекта как материал для исследования его опыта [5, с.2-14], а также и на основании теории интерпретации, разработанной французским философом П. Рикёром [13; 14] и на подходе Л.Нигрена и Б.Блома к анализу рефлексивных рассказов [9, с.369-384]. Анализ рассказа дает представление о том, как человек ощущает мир, и он рекомендуется в педагогических исследованиях как метод качественного исследования. Критериями контент – анализа являются отображенные в языке отношения к другим, к природе и вещественной среде, которые выражаются в имеющих смысл вербальных единицах. Анализ рассказов основывается на теории интерпретации П. Рикёра (интерпретация как диалектика между разъяснением и пониманием) и в целом его можно характеризовать следующим образом: 1) первоначальное познание текстов в целом (по терминологии Рикёра, режим первоначального разгадывания смысла текстов) и их категоризация, основываясь на видах рассказов, с целью отбора тех текстов, которые наглядно выражают личный смысл ребенка и влияние художественной литературы на него; 2) структурный анализ (истолкование) каждого текста с целью раскрыть имеющие смысл единицы, которые свидетельствуют о сформировавшемся личностном смысле, а также о влиянии художественной литературы на него – это делалось для того, чтобы максимально избежать субъективной интерпретации текстов, таким образом, обеспечивая для исследования более высокий характер объективности; 3) исчерпывающая интерпретация текстов в целом, объединяя первоначальную совокупность с имеющими смысл единицами, полученными в ходе анализа; 4) оценка результатов анализа всех текстов в целом, в соответствии с целью исследования. Следует отметить, что целью не является анализ индивидуальных штрихов личностного смысла каждого ребенка, сравнение со сформировавшимся личностным смыслом других детей и суждение о факторах, влияющих на них, а исследование влияния художественной литературы на обогащение личностного смысла вообще.

В статье отображены результаты, полученные в реализации модели «Что такое - дружба?» Были отобраны литературные произведения различных жанров, отображающие сущность дружбы в различных аспектах, и модель, как описано выше, была реализована в старшем дошкольном возрасте. В исследование было включено 25 детей в возрасте 5-6 лет. Далее в статье проанализированы фиксированные в 3-ем этапе рассказы детей о дружбе, друзьях и дружеских отношениях.

Чтобы получить представление о тексте как о едином целом, все сочинённые тексты были распределены по видам рассказов, используя простые коды: *‘интерпретирующий’* – ребёнок дает свое толкование, выражает отношение, таким образом, раскрывая и свой личностный смысл; *‘сюжетный’* – рассказ можно приравнять к сказке, так как в нем есть образы и события, они раскрывают интерпретацию ребенка, его личностный смысл. Далее структурно анализировался каждый *‘интерпретирующий’* и *‘сюжетный’* рассказ. В ходе анализа были выделены имеющие смысл единицы – одно слово, несколько слов, части предложения или целые предложения, которые непосредственно раскрывают сформировавшийся личностный смысл. Используя для анализа рассказов подход Л.Нигрена и Б.Блома, который акцентирует использование имеющих смысл единиц в формировании матрицы, таким образом, более подробно и объективно раскрывая семантику текста, чем первоначальное чтение, каждую имеющую смысл единицу мы обозначили кодом. В результате была сформирована матрица, которая подробно раскрывает и характеризует как возникшее индивидуальное личное представление каждого ребенка о дружбе, так и общее представление о всех рассказах детей группы. Общая картина, созданная первоначальным прочтением рассказа, в объединении с систематическим кодированием структурного анализа формирует основу для интерпретации рассказа ребёнка и интерпретации всех рассказов в целом.

В качестве имеющих смысл единиц можно упомянуть упоминание присущих другу свойств, перечисление осуществленных действий и характеристику дружбы, которая включает и оценку, выражение отношения ребенка. Следует отметить, что в рассказах детей наблюдается яркая тенденция характеризовать себя как хорошего друга, когда рассказ рассказывается в первом лице или характеризуется желаемый друг, который поможет ему выбраться из неприятностей, будет смелым и защитит в случае необходимости, пригласит в гости, угостит конфетами и поделится своими игрушками и т.д. Также следует отметить, что приобретенное в освоении литературы понимание о значении дружбы отображается в желании ребенка быть другом. Например, в сказке Лаймы (6 лет): *„Жила-была лошадка, у которой не было ни одного друга. Она пошла по свету искать своих друзей. Подошла к*

старой избушке, из которой вышла старушка. Спросила, а нельзя ли здесь найти какого-нибудь друга? Та ответила: «У меня есть только кролики, других найти нельзя.» Лошадка сказала, что хочет получить в друзья того самого кролика. Старушка ответила, что она может получить друга только с одним условием: «Не приходи часто и не дерись с ним.» Лошадка сказала, что согласна.»

В свою очередь, короткая сказка Руты в нескольких предложениях раскрывает так необходимую ребёнку эмоциональную оценку дружбы: *«Тигр шёл искать друзей. Тигр нашел друзей. Затем опять не дружил. Ушёл грустным. Опять искал новых друзей. Тигр сел на дерево и разговаривал со своими друзьями. Стал всё время дружить. Потом они играли.»*

Язык сочинённых детьми рассказов прост и лаконичен, однако наблюдается тенденция использовать выражения, слова и фразы, которые встречаются в литературных текстах, когда ребенок старается выделить личностный смысл образа или события.

Выводы. В степени реконструкции разработанной модели художественной литературы значение имеет соответствие литературного текста интересам, опыту ребенка, потребностям в ярких впечатлениях и возможности через литературные образы пережить свою компетенцию, осуществить тенденцию самоактуализации. Соответствующие упомянутому литературные произведения способствуют их эмоциональному восприятию, актуализируют существующий личностный смысл.

В степени деконструкции, когда личностный смысл сталкивается с миром смыслов других вовлеченных в дискуссию сверстников, появляется возможность ослабить те барьеры, которые оберегают существующий личностный смысл индивидуума, в результате чего и начинается трансформация личностного смысла, которая успешно продолжается в других действиях, в которых пережитое перерабатывается и осмысливается (например, в рисовании, драматизации с помощью игрушек и пр.).

Полученный в процессе освоения литературного текста личностный смысл выражается в рассказе ребенка когда он:

- выделяет самые значительные свойства и действия образов;
- включает в рассказ отдельные эпизоды из литературного произведения или повторяет в рассказе фразы литературного произведения или отдельные предложения, таким образом, раскрывая их значение для себя;
- высказывает свою оценку поступков персонажей рассказа или дает свои объяснения (в интерпретации раскрывается личностный смысл);

- интегрирует в рассказе образы и события из различных литературных произведений, создавая новый сюжет или синтезируя в одном образе свойства нескольких образов, таким образом, обогащая образ, что перекликается с мыслью, что смысл имеет то, что можно рассказать, так как рассказ в «смысловых образах», символах и взаимосвязях информации соединяет самые различные процессы, реальны ли эти события или выдуманы. [17, с. 47-53]

Перспективы дальнейших исследований. Массовая культура с помощью массовых средств информации уже с детства формирует потребительское сознание, гасит раскрытие творческого потенциала и дезориентирует ребенка в мире ценностей – тормозит формирование духовно богатого внутреннего мира и развитие личности. Картина мира современного ребенка, отмечает русский психолог В.Абраменкова, как совокупность значений, отношений, мотивов и знаний об окружающем мире, формируется в условиях «информационного бума» - под сильным влиянием массовых средств информации, где доминируют визуальные образы теле-, видео и компьютерных экранов и весьма деформированная система ценностей, которую предлагает широкий, не для детей предназначенный ассортимент информационных передач, фильмов, сериалов и телевизионных шоу [1]. Формирования морального сознания, считает Т. Рид, нельзя добиться с помощью средств массовой информации [10]. Поэтому, по нашему мнению, активный, лично значимый процесс освоения литературы, который в дошкольном возрасте обогащает социальное взаимодействие со сверстниками и с взрослым – это возможность обогатить духовный мир ребенка, способствовать формированию юного читателя и освоить богатый родной язык.

Литература:

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Московский психолог-социальный институт, НПО МОДЕК, 2000. – 413 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. — 318 с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. [2-е, исправленное издание]. – Москва, Смысл, 2003. – 487 с.
4. Coombs, P. H. Critical World Educational Issues of the next Two Decades. // Int.Rev.Educ. 1982, 28, 143-157.
5. Connelly, F. Michael, Clandinin, D. Jean. Stories of Experience and narrative Inquiry. // Educational Research, 1990, 19, 2-14.
6. Crain-Thoreson C., Dale P.S. Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. // Topics in Early Childhood Special Education, 1999, 19, 28-39.
7. Dickinson, D.K. & Smith, M.W. Long-term effects of preschool teacher's book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. // Reading Research Quarterly, 1994, 29, 104-122.
8. Kösel E. Modellierung von Lernwelten, 4. Aufl. - Freiburg, 2000

9. Nygren, Lennart and Blom, Björn. Analysis of short reflective narratives: a method for the study of knowledge in social workers' action. // *Qualitative Research* 2001, 1, 369-384.
10. Read H. *Anarchy and Order*. – London, 1954, p. 221.
11. Reich K. *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Einführung in Grundlagen einer interaktionisch-konstruktivistischen Pädagogik*. - Neuwied-Kriftel-Berlin, 1996.
12. Retter H. *Beurteilung von Bilderbüchern. Pädagogische Probleme und empirische Befunde. Band 1 – Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung GmbH, Seelze-Velber, 1989. - 82 S.*
13. Ricoeur, P. *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. - Fort Worth: Texas Christian University Press, 1976.
14. Ricoeur, P. What is a Text? Explanation and Understanding, in J.B.Thompson (ed.) *Hermeneutics and the Human Sciences*, pp. 145-64. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1981.
15. Wasik, B.A., & Bond, M.A. Beyond the pages of a book: Interactive book reading and languages development in preschool classrooms. // *Journal of Educational Psychology*, 2001, 93, 243-250)
16. Whitehurst G.J., Falco F.L., Lonigan C.J., Fischel J.E., DeBaryshe B.D., Valdez-menchaca M.C., et.al. Accelerating language development through picture book reading // *Developmental Psychology*, 1988, 24, 552-559.
17. Šmids V. Laime. Tulk.I.Šuvajevs. – Rīga : Apgāds Zvaigzne ABC, 2008., 64.lpp.
18. Šulcs D. Vērtību veidošanās skolā. No angļu valodas tulk. A.Kulačkovska // *Skolotājs*, 2007/2, 4.-11.lpp.
19. Tiļļa I. Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma. Monogrāfija. Rīga, RaKa, 2005., 296.lpp.