



СОБЫТИЙНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ЧРЕДА ЖИВЫХ СИТУАЦИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ

И. ШУСТОВА

В Законе Российской Федерации образование определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» и трактуется как воспитание в широком педагогическом смысле. В самом общем определении образования — это целенаправленный процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, навыков и умений, развитие ума и чувства, формирование мировоззрения и познавательных процессов.

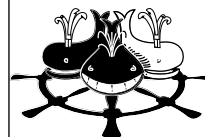
Даже в этих, во многом формальных определениях понятия образования, видна ориентация на индивидуальность каждого человека — «в интересах самого человека ...», «... развитие ума и чувства ...». Наиболее отчётливо данную позицию обозначил Ш.А. Амонашвили, который говорит, что образование — это формирование образа своего Я и образа мира, в котором я живу. Образование должно выходить на решение проблем самоопределения и саморазвития.

Образовательный процесс представляет собой череду образовательных ситуаций как его составных частей. Но каждая ли ситуация в педагогическом процессе является образовательной? Внешняя форма образовательной ситуации (задаваемая педагогом) должна находить резонанс с внутренними условиями развития личности ребёнка, приближать его

к новому видению и пониманию себя, своих стремлений и способностей. В образовательной ситуации должен быть заложен потенциал для развития ребёнка, раскрытия им своих новых возможностей в постижении образа себя, в самоопределении.

Образовательная ситуация для ребёнка зачастую начинается с ситуации трудности, где у него нет готового решения, а возникает интересная задача для размышления, поиска, пробных действий. Можно представить, что *образовательная ситуация* — это единица образовательного процесса, в которой ребёнок с помощью педагога обнаруживает значимую для себя задачу деятельности, осознаёт и выстраивает (через пробные действия) способы решения данной задачи, оценивает результат, видит его значимость для себя.

Возникновение образовательной ситуации для ребёнка идёт от эмоционального и деятельностного включения в ситуацию (интерес, общие переживания, удивление ...). Повторимся, что такое включение возможно в ситуации трудности, неопределённости, своеобразного риска, что выводит участников ситуации в эмоционально-смысловое поле: «Что происходит?», «Что делать?», стимулирует деятельностное включение участников взаимодействия: «Что мы хотим?», «Что делаю Я (делаем Мы) и зачем?», «Как можно действовать?»



В педагогическом взаимодействии, анализируя ситуацию трудности (сложную, проблемную, неопределённую), педагог и ребёнок (группа детей) трансформируют её в интересную задачу, которую интересно увидеть и можно пробовать решать. Решать можно вместе (вместе с педагогом, в парах или малых группах детей), а можно и самостоятельно, при необходимости запрашивая поддержку педагога. Педагогу важно удерживать самостоятельные попытки ребёнка через вопросы на уточнение и прояснение самой задачи, способов её решения, помочь ребёнку увеличить горизонт видения условий задачи, найти уже имеющиеся в опыте способы решения или попытаться выйти на новые способы. Основным способом работы педагога будет стимулирование рефлексивных процессов ребёнка, его способности видеть и анализировать свой прошлый опыт, мысленно проектировать свои действия и предвидеть их ожидаемые результаты. При работе с группой детей это актуализация общих рефлексивных процессов (обобщения и систематизации прошлых знаний и опыта), творческих процессов мышления, целеполагания и проектирования, коммуникативных навыков детей. В процессе взаимодействия в рефлексивном поле проблема (трудность) теряет свой угрожающий потенциал, вызывающий страх и неуверенность в своих силах, и преобразуется в интересную задачу, где можно попробовать испытать себя, приобрести новый опыт, увлечься новыми интересными действиями (самому или вместе с другими).

В процессе взаимодействия, обозначая себе задачу, исследуя её, ребёнок совершает разнообразные пробные (учебные) действия, позволяющие ему решать поставленную им задачу и получить значимый для своего развития опыт деятельности. В ходе данных пробных действий ребёнок переводит ситуацию из внешней (задаваемой педагогом) во внутреннюю (рождается свой мотив деятельности), из проблемной (препятствующей его самореализации) в образовательную для себя, стимулирующую развитие (дающую новый опыт и новые знания о себе и о мире).

Н.Г. Алексеев подчёркивал, что образовательная технология должна быть именно образовательная, а не технико-предметной.

Получаемые на её основе результаты — знания, умения и навыки — должны вводить обучающихся в «человеческую размерность», обращать и продвигать в ней. Иными словами, образовательные технологии в качестве одной из своих ведущих целей должны иметь развитие способности к рефлексивному мышлению у учащихся.

Ситуация становится предпосылкой для целенаправленного изменения самого себя. В ходе ситуации, при поддержке педагога, у ребёнка формируется образ себя как субъекта осознанных действий:

- самостоятельно иницилируемых — «хочу»;
- моделируемых — понимаю, что «хочу» и каким способом «могу», или почему «не могу» этого достичь;
- реализуемых — действую с поддержкой педагога или сам, для достижения своего «хочу», в реализации своего «могу», преобразовании своего «не могу» в «могу»;
- рефлексивных — что я понял, какой опыт я приобрёл, в чём мои сильные и слабые стороны, каков мой результат.

Образовательная ситуация — это ситуация внутреннего роста для ребёнка, открытия (проявления и осознания) им своей субъектности, задаваемой внешними педагогическими условиями. Субъектность как способность человека проявлять качества субъекта в организации и осознании своих действий, через понимание себя как субъекта деятельности, ответственного за её цель, действия и результат. Образовывает ребёнка опыт самостоятельных действий (деятельности) и его осознание.

Образовательная ситуация устанавливается каждый раз заново, в каждом новом взаимодействии. Это персонификация под конкретного ребёнка, здесь не может идти речи «вообще», а только «в частности», это педагогика частного случая, которая строится от исключительности каждой ситуации, от уникальности её условий, от полученного опыта деятельности конкретным ребёнком. У педагога может быть лишь самый общий, вариативный сценарий разворачивания ситуации, он ориентируется на активность и самостоятельность самого ребёнка, пробуждает и поддерживает его стремления и усилия, его субъектность.





Следовательно, трудность при работе с образовательной ситуацией присутствует и у педагога. Любая образовательная ситуация несёт для него фактор неопределённости, так как она не может быть жёстко предзаданной и однозначной. Педагогу важно видеть и удерживать в ней наличие двух логик одновременно — *предметной и содержательной*. Первая диктуется предметом (определяется целями и задачами воспитания и обучения как социальной задачи, профессионально выполняемой педагогом). Другая логика — логика содержания. Содержание — то, что мы совместно с ребёнком содержим, это типы и характер наших связей и отношений в ситуациях. Именно посредством таких связей в большей степени формируется наша образованность.

Педагог может сам специально строить ситуации неопределённости и проблемности, так и пути выхода из них, их совместного с детьми преодоления, когда возникает по истине образовательная ситуация, через опыт работы и его осознание. Но всё равно не по жёстко заданному заранее плану, а по живой ситуации его разворачивания.

Умение работать в содержательной логике, с ориентацией на «живые» ситуации взаимодействия с детьми, основано на рефлексивных способностях педагога и его умении вести коллективную рефлексивную мыслительную деятельность с детьми, выводить каждого на проявление своей позиции в постижении личных смыслов в общей деятельности, персональных «хочу» и «могу».

Рефлексия позволяет чётче обозначить ситуацию, помогает вывести взаимодействие из эмоциональной и деятельностной погруженности на уровень осознания, в ценностно-смысловое пространство взаимодействия. Педагогическая рефлексия предполагает взаимоотображение, взаимооценку участников педагогического процесса, отображение педагогом внутреннего мира, состояния развития воспитанников. Анализируя ситуацию взаимодействия с воспитанником, управляя ею, педагог удерживает три рефлексивных зеркала: первое, педагогическое, отражает воспитательные цели и задачи педагога, педагогические ориентиры в работе с детьми; второе, детское, отражает пове-

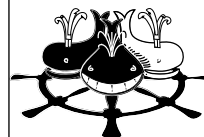
дение и деятельность ребёнка в ситуации (его субъектные качества по управлению ситуацией, его позицию, мотивацию); третье, развивающее, отражает видение педагогом своих, моделируемых и организуемых им условий в ситуации, способствующих развитию ребёнка, видение путей и способов преобразования ситуации в развивающую для ребёнка. Одновременно педагог отслеживает изменения в реакциях ребёнка, его поведении, субъектности.

Остановимся на понимании *живой ситуации*. Это ситуация в настоящем времени, пока ситуация нас с детьми волнует, мы в ней живём — она живая, а если это нам уже не интересно, это уже в прошлом, ситуация перестаёт быть живой. Получается живая, это актуальная и значимая, происходящая в настоящем.

Живая ситуация — это ситуация неопределённости, где проявляются живые спонтанные реакции, где нет готового хода и решений. Её развитие зависит от включённости и активности участников. Живая ситуация — это всегда настоящее, она существует в пространстве «здесь и теперь», определяется включённостью участников в неё: эмоциональной (их общие переживания и эмоции), когнитивной (общий интерес, процессы познания, рефлексии), деятельностной (совместные действия, общие цели деятельности), а в ходе её разворачивания проявляется общее ценностно-смысловое пространство как пересечение индивидуальных норм, правил, ценностей и смыслов.

Живая ситуация — это открытое взаимодействие с детьми, выстраиваемое в логике межпозиционного взаимодействия, основанного на осознанном проявлении каждым участником взаимодействия своей позиции.

При таком взаимодействии, с одной стороны, происходит формирование живых связей в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания, с другой — должна проявляться индивидуальная позиция каждого, характеризующая его отношение к совместной деятельности и к общему предмету взаимодействия. Позиция, в основе которой лежит условный разрыв связей, перевод их в осознанное отношение на основании собственных ценностей и смыслов.



Межпозиционное взаимодействие понимается как открытое проявление каждым субъектом своей позиции, при умении выслушать и осмыслить позицию другого, а в дальнейшем — в умении осознать и изменить свою позицию (переосмыслить). Позиция чаще всего трактуется как система отношений человека к определённым сторонам и явлениям окружающей действительности, которая проявляется в соответствующих переживаниях и действиях. Она определяет уникальность восприятия личностью мира, происходящих событий, себя в нём и связи с ним, берёт начало из её внутренних ценностей и смыслов.

Межпозиционное взаимодействие предполагает соблюдение следующих условий:

- открытость взаимодействия, каждый участник может проявить свою позицию в высказываниях и действиях, имеет право получить обратную связь — как он услышан и понят другими;
- равенство и взаимоуважение как основа взаимодействия, взрослый и ребёнок равны в своей человеческой сущности, нет статусных и ролевых ограничений во взаимодействии;
- осуществляется настрой на проявление общего ценностно-смыслового пространства, в котором пересекаются правила и нормы, ценности и смыслы всех участников взаимодействия;
- необходимо стимулировать и удерживать рефлексивные процессы в межпозиционном взаимодействии, индивидуальную и коллективную рефлексивность, что даёт возможность участникам взаимодействия соотносить разные позиции, свою и других, увидеть и осмыслить себя со стороны, понять, как и что меняется во взаимодействии с другими.

В рефлексии можем увидеть взаимосвязь между каждодневной школьной (иной образовательной) практикой и отдельными острыми ситуациями. Она выводит отдельные ситуации на новое понимание, через прояснение позиций всех субъектов. Рефлексия позволяет понять (через анализ механизмов развития и социализации педагогов и детей) механизм интериоризации всеобщего жизненного (социального и куль-

турного) опыта в индивидуальный опыт, индивидуальную позицию и способность к осмысленному действию.

В межпозиционном взаимодействии взрослых и детей особое значение имеет позиция взрослого. Взрослый должен удержаться от стереотипов педагогического поведения: оценивать, давать советы и рекомендации, доминировать в обсуждениях с предложениями. В зависимости от ситуации взрослый может удержать ещё несколько позиций: поддержка слабых и нерешительных; сдерживание особо активных, не слушающих других; прояснение и уточнение того, что прозвучало; проблематизация для выхода на новое понимание ситуации; провокация, выводящая ситуацию в конфликтный напряжённый контекст; экспертная позиция; рефлексивная позиция и пр. Его задача — создать пространство для открытого диалога на равных, где проявляются и пересекаются позиции участников, происходит проблематизация и уточнение позиций, возникновение общих смыслов.

Важно соблюдать условия, при которых защищены права ребёнка: право на слово, на свободное самовыражение, право на ошибочные суждения и действия, право на сомнение и уточнение, право на равенство детей и взрослых в общем деле. Мысли о направлениях и формах удержания правового пространства взаимодействия с детьми находим в работах Я. Корчака, И.Д. Демаковой.

Живая ситуация заканчивается в настоящем, но длится во внутреннем мире её участников как значимый опыт отношений и деятельности, проявленные ценности и смыслы. После завершения ситуации она может ещё достаточно долго осмысливаться и переживаться отдельными участниками, находить отражение в их самореализации, может актуализировать новую педагогическую ситуацию для всех. Если ситуация имела большой резонанс у всех участников, она может иметь продолжение в совместной деятельности по реализации общих проектов, служить образцом, «эталоном» отношений и форм взаимодействия, на который равняются участники, пережившие данный опыт.

Можно выделить два направления работы педагога с живой ситуацией:





Непосредственное реагирование педагога на ситуацию «здесь и теперь»: на недопустимое поведение ребёнка, конфликты, запросы о помощи и поддержке, нарушение договорённостей, ЧП и т. д.;

Педагог моделирует и подготавливает ситуацию, её «вызревание», он видит некие тенденции, проявляющиеся в жизни коллектива, в поведении отдельного ребёнка, доводит ситуацию до острого момента, который выделяет и фиксирует.

По А.С. Макаренко, «...в эволюционном порядке собираются, готовятся какие-то предрасположения, намечаются изменения в духовной структуре, но всё равно для реализации их нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения... я не имел право организовывать такие взрывы, но, когда они происходили в естественном порядке, я видел и научился учитывать их великое значение» [7, С. 178]. Можно моделировать и реализовывать особые ситуации во взаимодействии с детьми, выходящие в ранг события, значимого момента, в котором рождается новое знание, новое видение себя и другого, проявляются общечеловеческие ценности и смыслы. Несомненно, у педагога должна быть высокая доля ответственности, но нужно не бояться идти на определённые риски. Задача педагога — полноценно прожить ситуацию вместе с ребятами, отрефлексировать её, чтобы каждый вышел через неё на свой смысл, и появились общие смыслы, значимый для всех опыт.

Работа с ситуацией — это выстраивание внешних условий таким образом, чтобы они находили резонанс с условиями внутренними, отклик в индивидуальных смыслах и ориентирах ребёнка, стали для него событием, которое открывало новое видение себя и мира. Таким неременным условием мы видим возникновение со-бытийной детско-взрослой общности между педагогом и детьми.

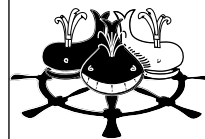
Остановимся на понятиях «событие», «событие и событийная детско-взрослая общность с ориентацией на педагогическую практику».

Что такое событие? Есть, как минимум, два толкования данного слова.

Несомненно, это яркие, волнующие события, которые выводят нашу жизнь из рамок

повседневного и привычного. Значит, воспитание можно рассматривать на основе организации во взаимодействии с детьми, в школьной жизни событий, вызывающих сильные эмоциональные переживания. Такие события неизбежно становятся значимыми для детей, влияют на осмысление ими жизненных ценностей и смыслов. Размышления о событийном подходе в воспитании мы находим в теории и практике воспитания. Н.Л. Селиванова отмечает, что реализация событийного подхода в педагогике предполагает наличие в жизни детей ярких, эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые были бы как коллективно, так и индивидуально значимы и привлекательны. Эти дела становятся своеобразными вехами в воспитательном процессе [9]. М.Г. Казакина выделяет события в качестве особых «ударных» источников нравственного формирования личности, событием она рассматривает специально организованные или возникающие в ходе самоорганизации формы жизни коллектива [5, С. 42–43]. Событийный подход нашёл отражение в педагогической деятельности А.С. Макаренко, который отмечал, что в воспитании важно создание ситуаций с особо сильными впечатлениями, эмоциональными переживаниями (отдельного члена коллектива и всеми воспитанниками совместно), которые меняют человека, его отношение к миру и к самому себе. Пример: бойкот, изгнание из колонии, коллективный гнев, встреча на вокзале и пр.

Второй смысл слова «событие» глубже. Для педагогической теории и практики он не менее значим. Здесь событие — это со-бытие. Совместное бытие, соприкосновение жизней (бытия) взрослых и детей, пересечение их в общем пространстве жизни (ситуативном, эмоционально-психологическом, ценностно-смысловом, деятельностном, когнитивном). Такое со-бытие ощущается как встреча Я — Ты (М. Бубер), духовная общность, «бытие-с-другими» (М. Хайдеггер), чувство «Мы». Актуальными представляются идеи М. Бубера: «Реальность, открытие которой началось в нашу эпоху, указывает для будущих поколений новый путь жизненного решения, который забирает выше индивидуализма и коллективизма. Здесь начина-



ется то истинное третье, познание которого поможет человеческому роду вновь обрести подлинную личность и учредить истинную общность». Он выделяет пространство «МЕЖДУ» как истинное место человеческого со-бытия, где возможен настоящий диалог, настоящий урок, настоящее, а не превратившееся в привычку объятие, настоящий поединок: «... вот примеры истинного «между», суть которого реализуется не в том или ином участнике и не в том реальном мире, в котором те пребывают наряду с вещами, но в самом буквальном смысле между ними обоими, словно в некоем, им доступном измерении» [2, с.154–155].

В данных терминах — событие и со-бытие — нет противоречия, наоборот: они позволяют полнее понять суть педагогического события. Если просто событие, без со-бытия, получается хороший эмоциональный всплеск, яркая тусовка и всё. Настоящее педагогическое событие рождается только в со-бытии взрослых и детей, создаётся их совместными усилиями, и в нём пересекаются детская и взрослая культура, их нормы и ценности, индивидуальные смыслы всех участников взаимодействия. Такое взаимодействие и есть со-бытийная общность детей и взрослых.

В педагогическую науку понятие со-бытийности, со-бытийной общности ввёл В.И. Слободчиков [10]. Он отмечает, что со-бытийная общность характеризуется принятием людьми друг друга, на основании которого возникает духовная связь между её участниками, «обеспечивающая понимание одной индивидуальностью другой индивидуальности». Общности создаются совместными усилиями участников, в них пересекаются нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия, находят отражение Я, Ты, Мы. Рассматривая развитие человека в онтогенезе, В.И. Слободчиков, опираясь на положение Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, считает со-бытийную общность необходимым условием развития субъектности человека: «Полнота связей и отношений между людьми обеспечивается только в структуре со-бытийной общности, основная функция которой — развитие. Со-бытие есть то, что развивает и развивается; резуль-

тат развития здесь — та или иная форма, тот или иной уровень индивидуальной коллективной субъектности» [10, с. 153–157]. В со-бытийной общности присутствует подвижный баланс связей и отношений, одновременно протекают процессы отождествления (присоединение себя к другим, возникновение эмоционально-психологических связей с другими, другим) и обособления (отстранение, выделение своего Я, осознание собственной позиции, разрушение связей и формирование отношений).

Члены общности ощущают единство, значимость происходящего для всех, формируется чувство «Мы как семья». В то же время в общности человек испытывает высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение, пребывание в ней часто может выводить человека на феномен «прозрения» и «открытия» нового знания для себя, индивидуального смысла, нового опыта самореализации, такие «открытия» стимулируют человека пересматривать свою реальность, своё бытие, свою жизненную позицию, формируют осознанное отношение. Это система отношений, внутри которой проявляются и развиваются субъектные качества человека, позволяющие ему входить в различные другие общности и приобщаться к культуре, а также выходить из общности, индивидуализироваться и проявлять свои субъектные качества в индивидуальном авторском творчестве.

Со-бытийная общность — это категория не постоянная, она носит для человека «мерцательный» характер. Мерцательность — проявление со-бытия в сознании человека. То я его как бы осознаю, чувствую, то оно исчезает. Со-бытие как форма развития не постоянна, если я в него вошёл, оно меня какое-то время держит и меняет, потом, возможно, я выйду, попаду в другую форму развития, в другое со-бытие. Со-бытийная общность проявляется в субъективном мире человека как значимая «встреча»: значимые мысли, значимые люди, значимые отношения, новый значимый Я. Это точка работы рефлексивного сознания и смысложизненных размышлений, точка выхода из повседневности, точка отсчёта в новом видении себя и мира. После того как со-бытийная общность распадается в реальном простран-





стве и времени, она остаётся в субъективном мире человека как «реперная точка», удерживающая ценностно-смысловую сторону его самосознания.

Что зарождает и пробуждает со-бытийную детско-взрослую общность, является фактором для её возникновения и удержания? Это:

- непосредственное взаимодействие и взаимозависимость людей, проявляется как нечто подобное групповому единству, основанном на эмпатии (К. Левин);
- пребывание людей в одной эмоциональной ситуации, через переживание одного состояния (А.Н. Лутошкин);
- общение, возникающее переживание той или иной связи с другими участниками совместного действия (Б.Д. Парыгин);
- интегрирующим признаком социальной общности является единый интерес различных людей, который объединяет их в единое целое (В.А. Ядов);
- общность основана на чувстве принадлежности, моральных обязательствах, солидарности, взаимозаменяемости (Ф. Теннис);
- ценностные основания и целевые ориентиры, общие устремления — неперенные факторы со-бытийной общности (В.И. Слободчиков).

Основополагающим принципом образования общности является комплиментарность как естественная, чувственная, иногда неосознаваемая тяга одного человека к другому (П.В. Степанов).

Рефлексивные процессы в общности направляют формирование её целевых устремлений, единого ценностно-смыслового пространства. Со-бытийная общность принадлежит актуальному настоящему, моменту реального бытия, рефлексия обращает участников к прошлому опыту и направляет осмысление своих ценностей и смыслов, своих интересов и целей как пространства жизни в будущем. В целом, со-бытийная общность выходит на ценностно-смысловое пространство каждого участника, актуализирует осознание представлений о жизни, жизненных ценностей и смыслов, направляет формирование собственной позиции (как проявление своих ценностей в реальной ситуации). Со-бытийная общность — это пересечение смыслов, ценностей, жизнен-

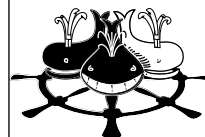
ных норм и правил её участников, она формируется в их пересечении и взаимообогащении, проявляет общие значимые для всех смыслы, объединяющие личные позиции многих. При этом позиции отдельных участников могут уточняться, обогащаться и даже меняться на противоположные в процессе их проживания в со-бытийной общности. В со-бытийной детско-взрослой общности возникает пространство взаимообогащения и взаимоподдержки в совместном поиске смыслов и ориентиров, формируются общие целевые ориентации и единое ценностно-смысловое пространство.

Со-бытийная детско-взрослая общность включает взрослых и детей в общий ход взаимодействия как со-бытия, который развивается благодаря замыслу и плану группы организаторов (включающей взрослого), в то же время развиваясь стихийно, так как не может быть жёстко заданных обязательных форм проживания со-бытия, определена лишь возможная их вариативность. Важна ориентация педагога (взрослого) на настроения и интересы воспитанников в проживании образовательной ситуации со-бытия.

Ситуативная со-бытийная общность, складывающаяся в пространстве свободного общения, проявляется как неформальное сообщество. Она размыта по составу участников, может объединять ребят разного возраста, из разных социальных групп. Её возникновение связано с общей, значимой и интересной для всех идеей, деятельностью, с открытым личностно значимым общением между взрослыми и детьми на основе общечеловеческих ценностей.

Это уникальное пространство, где каждый может свободно проявить себя и найти единомышленников, что является основным смыслом жизни человека в обществе и условием постижения им образа себя как человека. В социологии подтверждение данной идеи мы находим у Т. Рожак¹, который пишет о необходимости создавать малые неформальные группы энтузиастов, заинтересованных в гуманистических целях: «следует создавать, а вернее, воссоздавать «планеты-личности». Подобные объединения моло-

¹ Иностранная литература, 1986. № 12. С.182.



дых людей, возникающие по любым, самым пустяковым, поводам, Т. Рожак называет ситуативными группами, которые представляют собой «маленький мир друзей, где каждый может петь свою песню». По мнению автора, именно в таких группах молодые люди начинают чувствовать себя личностями. Они жаждут признания и самоутверждения «здесь и теперь», не дожидаясь успеха движения и приговора истории.

В силах педагога — гуманиста создавать такие «планеты-личности», со-бытийные детско-взрослые общности для своих воспитанников в рамках группы учреждения ДО, класса, клуба, игровой общности, тренинга общения, кратковременных и ситуативных неформальных детско-взрослых общностей. Примеры таких «планет» мы находим в опыте работы педагогов гуманистов Я. Корчака, В.А. Сухомлинского, О.С. Газмана, В.А. Каравковского, И.Д. Демаковой.

Без конструирования и проявления со-бытийных общностей воспитанники могут недополучить нужный опыт для своего развития. Со-бытийная общность представляется реальной альтернативой тусовкам, неформальным асоциальным и антисоциальным субкультурным группам, другим общностям, в которые входят современные подростки.

Задачами педагога в моделировании и реализации условий для проявления со-бытийной детско-взрослой общности будут:

- обеспечение свободы, добровольности выбора участия (неучастия) в коллективной деятельности, общности, возможности выбора воспитанником (в пространстве детско-взрослой общности) направлений и способов деятельности, позиции;
- выстраивание и поддержка в детско-взрослой общности отношения равенства, взаимного интереса, взаимоприятия и взаимоуважения;
- создание в общности условия для межпозиционного взаимодействия, стимулирование проявления и осознания участниками своей позиции, способности уважать и понимать позицию другого;
- учитывание педагогом того опыта, который воспитанники в ней получают, опыта деятельности, опыта отношений, предвосмотрение нового опыта творческой

самореализации в деятельности и общности, который стимулирует проявление участниками субъектности (авторства);

- стимулирование рефлексивных процессов, уделение им достаточно большого времени, настраивание участников на рефлексию себя и процессов, проходящих в общности, тем самым вывод взаимодействия на осознанный уровень;
- понимание и учитывание в своей работе влияния выстраиваемых в общности связей и отношений, рефлексии на формирование единого ценностно-смыслового пространства внутри общности.

Обобщая, можно сделать ряд выводов, отражающих событийный подход в образовании посредством работы с живыми ситуациями взаимодействия с детьми.

В событийном подходе педагог должен понимать важность отдельной образовательной ситуации, где происходит развитие ребёнка, актуализируется для него образ Я как субъекта осознанных действий (деятельности), такая ситуация часто начинается с проблемы, которая, благодаря взаимодействию с педагогом (рефлексивным процессам), трансформируется в задачу самостоятельной деятельности.

Образовательная ситуация — это живая ситуация взаимодействия, где возникает со-бытийная детско-взрослая общность в настоящем, эмоциональное восприятие участниками ситуации совместного бытия как значимого явления, выводящего из привычной повседневной жизни своей яркостью, насыщенностью дел и переживаний. В такой со-бытийной общности происходит пересечение индивидуальных норм, целей, ценностей, смыслов общения и взаимодействия, которые формируют общее ценностно-смысловое пространство общности.

Со-бытийная общность проявляет неформальный открытый тип отношений, общность создаётся совместными усилиями участников, каждый не боится проявить себя, остаться самим собой, выйти на открытый диалог с другими, взаимодействие в со-бытийной общности — межпозиционное, требующее самоопределения и выбора, проявления открытой позиции. Для развития ребёнка очень важен такой опыт отношений.





Предметом деятельности в со-бытийной общности является согласование, когда инициативы и действия отдельных субъектов соотносятся между собой, выявляются общие правила и нормы деятельности, распределяется ответственность. Совместность предполагает, что каждый является кем-то в общем, не просто свой интерес реализует, совместность — это плод общих усилий, каждый отвечает за всю деятельность, важна единая целевая ориентация в деятельности, сплочение участников вокруг общей значимой для всех цели, в объединяющей деятельности.

Образовательная ситуация обязательно содержит рефлексивную плоскость, позволяющую участникам осознавать происходящие процессы и явления в общем взаимодействии, выходить на индивидуальные смыслы, проявлять себя в качестве субъекта

самостоятельных действий (самостоятельно определяемых и реализуемых), выражать свою позицию.

Важность событийного подхода ещё и в том, что он находит резонанс с внутренним миром человека. После того как ситуация пережита, со-бытийная общность распалась, это остаётся в субъективном мире человека как «реперная точка», удерживающая ценностно-смысловую сторону его жизни. На жизнь человека, особенно ребёнка, сильно влияют такие со-бытийные, значимые встречи с людьми, возникающая общность с ними.

Образовательный процесс можно представить как цепочку таких значимых встреч, со-бытийных детско-взрослых общностей, которые позволяют понять главное про себя и про свою жизнь, определить жизненные цели и внутренние координаты, их определяющие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности — 2002, № 2. — С. 85–103.
2. Бубер М. Я и Ты. — М.: Высшая школа, 1993.
3. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы — М.: МИРОС, 2002.
4. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. — М.: АНО «ЦНПРО», 2013.
5. Казакина М.Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности: Учебное пособие с спецкурсом. — Л.: ЛГПИ, 1983.
6. Корчак Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании: Пер. с польск. — М.: Политиздат, 1990.
7. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
8. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие — М.: МИРОС, 2001.
9. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике — М: УРАО ИТИП, 2010.
10. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. — Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
11. Шустова И.Ю. Школьные события // Народное образование. — 2013. — № 1. — С. 218–222.
12. Шустова И.Ю. Модель воспитания в рамках рефлексивно-деятельностного подхода // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2013. — № 3 (31). — 156–170