

## ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ СО-БЫТИЙНОСТИ

Ольга Тихомирова, Наталия Бородкина

**Аннотация.** В статье раскрывается понимание со-бытийности, сущности образовательного со-бытия как совместного бытия взрослых и детей. Основой такого со-бытия выступает совместная образовательная деятельность, имеющая общие смыслы, т.е. достижение лично значимого результата деятельности. Далее приводятся подходы к проектированию образовательной деятельности на основе со-бытийности. Обращается внимание на достижение детско-взрослой общности в процессе организации деятельности за счёт свободной коммуникации и эмоциональных переживаний, возникающих вследствие значимости ценности получаемого результата для всех участников деятельности.

**Ключевые слова:** образовательное со-бытие, со-бытийная общность, деятельность, проектирование образовательной деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты (дошкольного, начального, основного образования) направлены на обеспечение качественного, эффективного образования, позволяющего реализовать не только социальный запрос, но и потребности личности. Они создают основу для самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности, использования разнообразных организационных форм при учёте индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Однако статистические данные и научные исследования показывают, что при видимом росте так называемой знаниевой компетентности современных детей они

остаются беспомощными, встречаясь с нестандартными, ранее не решаемыми задачами. Другими словами, знания являются для современного школьника фактически бесполезным грузом, так как реальная жизнь ставит задачи неоднозначные, не предполагающие один-единственный способ решения. Происходит это из-за разрыва между приобретаемыми в ходе образования знаниями и умениями и настоящей жизненной практикой. Взрослые как будто знают, чему надо учить ребёнка, что он должен знать и уметь на разных ступенях образования, но в ситуации стремительных изменений передаваемые подрастающему поколению знания быстро устаревают, перестают быть актуальными.

Складывается ситуация, когда школа вместе с её образованием существует сама по себе, а жизненные университеты учащегося — сами по себе.

Хотелось бы сослаться на К. Роджерса, который считал, что истинное учение, а значит и развитие, это «...ненасытная любознательность, которая движет умом ребёнка, стремящегося усвоить всё, что он может увидеть, услышать или прочитать по теме, имеющей для него личностный смысл: "я исследую что-то внешнее и делаю это настоящей частью самого себя"» [5]. Такое учение субъектно, а «толчком» к нему выступает потребность самого ребёнка. Учение более не отделяется от бытия человека, становясь его частью. Учение, сливаясь с бытием, становясь с ним единым целым, оказывается преемственным и непрерывным, как собственно само бытие. Задача педагога — стать частью этого бытия для того, чтобы помочь и поддержать растущего человека на этом пути учения.

Встаёт вполне резонный вопрос, в какой форме может существовать такое учение в школе. Если мы хотим, чтобы учитель стал частью бытия для своих учеников, вполне целесообразным будет организация учения в школе как *образовательного со-бытия*.

Рассмотрим сущность данного термина. В Большой советской энциклопедии событием называется происшествие, важное явление, происшедшее в общественной или личной жизни. Личный аспект события своеобразно раскрыт в философских сочинениях постмодернизма. По Хайдеггеру, событие представляет собой единство двух начал — Бытия и Времени, и именно в событии человек способен к осуществлению, вычлениению себя в Бытии. Михаил Бахтин подчёркивал диалогическую природу события, когда событие возможно лишь, как со-бытие. В коммуникативной дидактике Ю.Л. Троицкого событийность рассматривается в качестве

ключевой категории. Урок представлен как коммуникативная ситуация, в которой возможно событие общения, если участникам коммуникации через взаимное предъявление, освоение, развитие смыслов удастся выстроить процесс понимания. Авторы концепции подчёркивают, что урок — *это потенциально уже событие*, но в действительности станет таковым лишь в случае выявления и соотнесения различных точек зрения по поводу учебного материала, бережного вчитывания в тексты, уважительного диалога учителя и учеников друг с другом. Б.Д. Эльконин предложил своё понимание события как акта развития.

Вслед за М.М.Бахтиным В.И. Слободчиков предложил понимать событие именно, как «со-бытие» и ввёл этот термин в психологию, имея в виду общность бытия двух людей. Данная общность вырастает из понятия коммунитас — неструктурированной общности, то есть вырастает из жизни не рядом, а вместе (слова выделены В.И. Слободчиковым). Фундаментальными понятиями любого объединения, в том числе и со-бытийного, становятся связи и отношения. Со-бытие, как форма социальной организованности людей, ориентировано на совместную деятельность, которая становится «главным интегрирующим фактором». Однако главное отличие со-бытия, по мнению В.И. Слободчикова, не в этом, а в общности ценностно-смысловой основы субъектов со-бытия. В.И. Слободчиков апеллирует к авторитетному мнению М. Хайдеггера и утверждает, что для человека главное не «бытие в мире», а «бытие с другими». Общность и даже «общительность» являются сущностным атрибутом природы человека. Человек обладает стремлением «быть собой с другими». Возможно, только с другими человек может быть собой и обретать себя.

В.И. Слободчиков называет свойственные со-бытийности черты: принятие людьми друг друга, устойчивая

духовная связь. Условиями для возникновения со-бытийности становятся диалог участников со-бытийной общности, взаимодоверие и сопереживание, взаимодействие [6].

Со-бытийная общность не возникает сама по себе, она есть результат взаимных осознанных усилий всех субъектов данной общности.

Со-бытийность облекается в форму Встречи, то есть Встречи с определённым кругом людей. Такая Встреча может быть разной по продолжительности, происходить в разнообразных местах, но она всегда включает в себе со-бытийную сущность. Такая встреча обеспечивает «презумпцию человечности друг к другу». Со-бытийная Встреча является формой, в рамках которой все участники личностно развиваются и тем самым развивают саму со-бытийность [6]. Основой со-бытия выступает совместная деятельность, имеющая общие смыслы.

Смыслы деятельности взрослых не являются для младших школьников чем-то готовым и очевидным. Обращаясь к смысловым основаниям этой деятельности, ребёнок стихийно пытается получить ответы на вопросы, которые касаются его собственного бытия.

Средством проектирования содержания такой деятельности и одновременно способом его освоения детьми является проблематизация различных составляющих общечеловеческого опыта — познавательного, эстетического, двигательного, коммуникативного и др. Для того, чтобы образовательный процесс приобрёл черты со-бытийной общности, необходим элемент ситуативности, которая представляет актуализированное внутреннее состояние человека и определяет в содержании данного со-бытия то, что является для него значимым и выражается в его эмоциональной оценке. При этом очень важно в деятельности и общении выделить ту часть со-бытия, которая обладает наибольшим

потенциалом для достижения образовательных результатов.

Таким образом, можно выделить основные характеристики со-бытия: совместность переживаний (со-переживание) и совместность общения (со-общение), возникающие в процессе совместной деятельности. Полагаем, что при условии возникновения совместной учебной деятельности как образующей человека со-бытие можно считать образовательным. На основе анализа исследований со-бытийности в образовании под образовательным со-бытием мы понимаем переживаемое бытие «образующихся» людей, субъективно-значимую ценностно-смысловую общность переживания ими объективных событий.

Смыслообразующим фактором совместной деятельности является тема. Она придаёт деятельности общность (в замысле, средствах, результатах, интересах). Обычно учитель стремится к тому, чтобы ученики сформулировали тему урока, но на практике это выглядит как угадывание учениками замысла учителя. В со-бытийном залоге тема выступает не как вербальное оформление, а как сущностная категория совместной деятельности.

Организация образовательного процесса в логике со-бытийной общности предполагает применение педагогических технологий, ориентированных на реализацию личностного, деятельностного подхода во взаимодействии с детьми. Планирование со-бытия, в силу его ситуативности, носит «рамочный» характер. Можно выделить следующий алгоритм проектирования образовательного со-бытия.

1. Формулирование образовательных результатов.
2. Конструирование темы как смыслового основания совместной деятельности.
3. Определение способов создания со-бытийной общности на каждом этапе деятельности.

Рассмотрим содержание каждого шага.

Формулируем образовательные результаты (целевое основание со-бытия). Под образовательным результатом понимается желаемое состояние развития ребёнка, отражающее позитивные изменения в его личностных качествах, познавательных процессах, знаниях, умениях. Практика работы с педагогами показывает, что образовательный результат зачастую формулируется ими как цель или задача, то есть как процессное состояние, а не как наличная ситуация. Кроме того, педагоги в качестве результата конкретного педагогического воздействия обозначают общие результаты развития.

ФГОС НОО предполагает достижение детьми трёх групп образовательных результатов: метапредметных, личностных и предметных. Структура планируемых результатов строится с учётом необходимости:

- определения динамики картины развития обучающихся на основе выделения достигнутого уровня развития и ближайшей перспективы;
- зоны ближайшего развития ребёнка;
- определения возможностей овладения учащимися учебными действиями на уровне, соответствующем зоне ближайшего развития, в отношении знаний, расширяющих и углубляющих систему опорных знаний, а также знаний и умений, являющихся подготовительными для данного предмета;
- выделения основных направлений оценочной деятельности.

Исходя из образовательных результатов, делается ещё один шаг — выбирается тема со-бытия. Как отмечалось выше, тема является смыслообразующим фактором разворачивающихся деятельностей. Придание смысла реализуется за счёт личностной значимости предстоящей деятельности для

всех участников со-бытия. Поэтому тема должна быть понятна не только педагогу, но и близка каждому ребёнку, и отражать основное содержание предстоящей деятельности. В научно-методических работах выделяется несколько оснований для выбора педагогом темы: события, происходящие в окружающем мире; события, происходящие в жизни ребёнка; события из художественных произведений; события, смоделированные педагогом.

Рассмотрим указанные основания подробнее.

*События, происходящие в общественной жизни и природе*

Многие учебно-методические комплексы тематически распределяя учебный материал, учитывают природные и общественные изменения, происходящие в течение года. Однако такой принцип действует только, в предметной области «окружающий мир». Подобный подход значительно облегчает проектирование образовательного со-бытия.

Однако то, что для взрослых является понятным, для младшего школьника зачастую отвлечённое, ещё не подтверждённое его жизненным и познавательным опытом понятие. Даже если тема вполне понятна ребёнку, она может ему казаться безликой, как будто не «его». Например, довольно распространённая тема «Зима пришла» связывается со знанием детьми первых признаков зимы, то есть с каждодневным открытием ребёнком в природе чего-то нового. Представляется целесообразным в формулировании темы обратиться к этим открытиям — «Почему зимой идёт дождь?», «Почему снег не падает с ветки?», «Почему снег белый?». Если прислушаться к вопросам детей, не возникнет трудностей в выборе нужной темы как смыслового поля деятельности, поскольку детская деятельность как раз и возникает при необходимости поиска ответов на возникающие вопросы.

То же самое обстоит и с явлениями общественной жизни. Педагог, формулируя тему, должен задуматься, насколько близки события общественной жизни детям группы. Например, тема «День конституции России», для младшего школьника «конституция» ещё не имеет реального содержания. Поэтому более близкой и понятной детям темой может стать «Может ли быть классная конституция».

События, происходящие в жизни ребёнка (дни рождения, поездки, знакомства, новые игрушки и т.п.), могут служить основанием для выбора темы деятельности уже по факту своего существования. Эти события изначально являются очень близкими, вызывающими эмоциональные переживания детей. Трудность для педагога заключается в данном случае в возможной непредсказуемости данных событий, вызывающей вопрос — как же планировать образовательную деятельность? Ответ, на наш взгляд, кроется в умении педагога гибко реагировать на коммуникативную ситуацию в группе, что называется «идти от ребёнка». Практика работы показывает, что нет такой темы, которая бы не могла быть скомплексирована с планируемой. Например, тема «Симметрия» была реализована учителем в ситуации подготовки к осеннему празднику и приобрела «со-бытийное» звучание: «Украшаем класс осенними листочками».

Неиссякаемым источником для выбора тем могут быть события из художественных произведений (литературных, музыкальных, кинематографических). При этом выбор темы для педагога не столь затруднителен, поскольку элемент непредсказуемости проявляется не так остро, как в случае с событиями из жизни ребёнка. Тем не менее следует учитывать, что ключевым моментом в выборе темы из событий художественного произведения выступает тот факт, что это должно быть любимое

произведение, то есть вызывающее наибольший эмоциональный отклик, заставляющее ребёнка задавать вопросы взрослому, побуждающее выстраивать на его основе свои игровые сюжеты. Соответственно, педагогу опять же необходимо чутко улавливать отношение детей к тому или иному художественному произведению и предлагать деятельность либо в рамках полюбившегося сюжета, либо с привлечением оживших героев, либо с другой интерпретацией событий, происходящих с героями, — вариантов множество. Стоит признать, сегодняшние дети растут в открытом информационном мире. Вероятно, им не будут интересны произведения, предьявляемые педагогом, как единственно возможные.

При выборе темы иногда возникает необходимость в моделировании педагогом событий, которые могли бы стать отправной точкой увлекательной совместной деятельности — занимательные опыты, фокусы, демонстрируемые воспитателем, выявленные парадоксы. Кроме того, это могут быть и смонтированные (или отснятые) ролики по придуманному взрослому или детьми сюжету, либо видео из реальной жизни, спектакли с открытым концом, не завершённое (кем-то значимым для детей) дело. Тема в данном случае отражает содержание деятельности, необходимой для разрешения исследовательской или творческой задачи. Например, на основе парадокса, описываемого в известном произведении — «Чем больше сыра, тем больше в нём дырок, но, ведь, чем больше дырок, тем меньше сыра. Получается, чем больше сыра, тем меньше сыра?» («Алиса в Зазеркалье»), можно сформулировать тему исследовательской деятельности «Чем измерить дырку в сыре?», познавательной деятельности «Откуда дырки в сыре?», коммуникативной деятельности «Придумываем парадоксы» [8].

Основания для выбора темы со-бытия могут быть разные. Педагогу не столько важно понять, на основании чего он выбирает тему, сколько определить степень её личностной значимости для всех участников предстоящей деятельности, включая, конечно, и себя.

Определив ценностное и смысловое основание со-бытия, переходим к созданию общности, то есть к определению содержания совместной деятельности. На наш взгляд, создание общности предполагает совместность в исполнении всех компонентов деятельности, среди которых выделим возникновение потребности, моделирование образа желаемого результата, мотивацию, целеполагание, определение последовательности действий, выполнение действий по достижению результата, соотнесение полученного результата с желаемым. В реальной образовательной практике совместность присутствует, как правило, только в случае планирования и выполнения действий. Другими словами, педагог определяет для детей, что надо сделать, воздействует (или думает, что воздействует) на их мотивы, ставит цель, предлагает или обсуждает последовательность действий, оказывает помощь в их выполнении, проводит или побуждает детей к анализу результата.

Рассмотрим, как формируются и разворачиваются основные этапы деятельности. Для этого остановимся на понятии и характеристике компонентов деятельности.

Понятие деятельности давно стало одним из самых изучаемых в психологии и педагогике, однако от этого по сей день не является самым изученным. Существует большое количество научных трактовок деятельности, её связи с сознанием, её влияния на способности человека и его личность. Рассматривая учебную деятельность младших школьников, представляется целесообразным основываться

на концепции А.Н. Леонтьева по следующим причинам. Первая причина: подход к деятельности А.Н. Леонтьева нашёл своё непосредственное отражение в ФГОС начального общего образования. Вторая причина: А.Н. Леонтьев является автором понятия «ведущий вид деятельности» (затем разработку и возрастную спецификацию ведущего вида деятельности продолжил Д.Б. Эльконин). Третья причина: структура деятельности, предложенная Леонтьевым, является наиболее адекватной младшему возрасту. Поясним данную позицию.

Деятельность есть осознанный процесс достижения желаемого результата. Понятие действия – это основное, фундаментальное понятие для раскрытия структуры деятельности. Действие становится основной единицей деятельности. Стоит обратить внимание на то, что деятельность, по А.Н. Леонтьеву осознана, осознаваема, что предполагает сознательное удержание субъектом образа желаемого результата, то есть человек «видит» образ желаемого результата на всём протяжении осуществления действий. Осознанность, «определенность» деятельности является отличительной особенностью теории А.Н. Леонтьева. Автор настаивает на том, что любая человеческая деятельность предметна. Понятие «беспредметная деятельность» в таком случае лишается не просто смысла, а права на существование. Даже если со стороны деятельность кажется беспредметной, это означает не отсутствие предмета, а скрытость этого предмета от стороннего наблюдателя. Предметность деятельности прослеживается на всех её структурных компонентах.

Согласно концепции Леонтьева, в структуре деятельности можно выделить потребность, предмет (как образ желаемого результата), мотив, целеобразование, планирование, действия (операции), анализ результата.

А.Н. Леонтьев предлагает различать *потребности* как «внутреннее условие» и потребности направляющие, регулирующие конкретную деятельность человека в предметном мире. Леонтьев пишет, что голод способен активизировать деятельность, но не способен её направлять и регулировать исходя из особенностей местности, встреч с кем-либо и т. д. Другими словами, такая потребность — это просто нужда организма, часто первостепенная для жизни данного организма. Такая потребность может вызывать лишь возбуждение и ненаправленные поисковые движения. Совсем иная потребность та, которая пережила «встречу» с предметом, она способна регулировать и направлять деятельность. Леонтьев называет такую встречу «актом чрезвычайным». Именно *опредмеченная* потребность становится истинной человеческой потребностью.

К базовым потребностям относится потребность в общении (контактах) с себе подобными. У человека данная потребность проявляется практически с первых недель жизни. В течение всей жизни человека потребность в общении с другими людьми остаётся одной из главных, но на разных возрастных этапах она облекается в различные формы. В частности, дети 7–9 лет стремятся к общению с педагогом. Достаточно традиционной является ситуация, когда дети этого возраста «толпой» стоят около стола своего учителя или дети «висят гроздьями» на своей учительнице. К подростковому возрасту потребность (а начальная школа «охватывает» и начало подросткового периода) в общении со сверстниками приобретает форму завоевания уважения в коллективе сверстников. Именно поэтому подростки и молодые люди нуждаются в друге, любимом, мастере-наставнике. Затем потребность в общении трансформируется в поиск общественного признания, доказывание общественной значимости.

Другая, как теперь доказано, врождённая, но не биологическая потребность — это познавательная потребность.

Потребность в познании облекается в разные формы на тех или иных возрастных ступенях. Сначала в манипуляцию с предметами, затем в интеллектуальные и исследовательские формы. В младшем школьном возрасте познавательная потребность становится ведущей. По мнению французского психолога Ж. Пиаже, познавательная потребность в младшем школьном возрасте имеет «криминальный» налёт, это не значит, что дети сплошь становятся бандитами, это означает, что дети стремятся познавать мир «так, как нельзя». Приведём несколько примеров из жизни детей младшего школьного возраста: дети скидывают с высоты, сделанные из бумаги водяные «бомбочки», выжигают с помощью лупы и солнечных лучей дырки и «рисунки» на деревянных лавочках и заборах, кидают снежки в проезжающие машины, расплющивают монетки на трамвайных рельсах, лазают по крышам гаражей, строят самодельные плавательные средства и пытаются переплыть водоёмы, уходят в опасные походы в пещеры (кстати, практически все пещеры с палеолитической живописью в Испании и Франции были открыты детьми 8–12 лет), пытаются летать при помощи зонта, пишут письма на листьях мать-и-мачехи, подслушивают через стены при помощи кружки или стакана, плавают пластилин на батареях и так далее.

Помимо приведённых выше потребностей существует неврождённая и не биологическая потребность — это потребность в игре. Значение этой потребности для становления деятельности невозможно не учитывать. Обратимся к мнению великого нидерландского философа, историка, исследователя социальной психологии Йохана Хёйзинга. По его глубочайше-

му убеждению, можно отрицать что угодно: право, красоту, науку, добро истину, Бога, но игру – никогда. Ребёнок младшего школьного возраста не столько проигрывает социальную реальность вокруг себя, сколько обыгрывает степень своего влияния на неё. Й. Хейзинга считает, что ребёнку на этом возрастном этапе важно ещё оставаться маленьким, но быть уже большим. Именно поэтому он так нуждается в игре, потребность в игре не становится по сравнению с предыдущим возрастным этапом менее значимой, она иначе функционально нагружена. Между прочим, потребность в игре остаётся у человека на всех последующих возрастных этапах. В частности, в подростковом возрасте она приобретёт черты «примеривания» на себя различных социальных ролей в реальном настоящем.

К сожалению, до сих пор большинство российских педагогов разделяют идею о том, что школа – это не место для игры, в школу приходят учиться, а не играть. Учителя готовы сказать, что в школе всегда есть место игре, дают возможность детям создавать со-бытийные общности, не прикладывая при этом титанических усилий по мотивации учеников.

Следующая потребность, которую необходимо упомянуть, – это потребность в движении. «Движение – естественная потребность человека, мощный фактор поддержания нормальной жизнедеятельности» [2]. «Двигательная активность – естественная и специально организованная двигательная деятельность человека, обеспечивающая его успешное физическое и психическое развитие» (Ж.Пиаже).

В младшем школьном возрасте потребность в движении имеет ряд специфических черт. Не стоит забывать, что начало школьной жизни меняет весь привычный ритм ребёнка. Чаще всего современные российские школьники, находясь несколько часов в малоподвижных условиях в школе,

дома вынуждены значительное время проводить за приготовлением уроков и ещё несколько часов посвящают просмотру телепередач и «общению» с компьютером.

Однако если у ребёнка нет возможности реализовать потребность в движении, он может быть не успешен в учебной деятельности. «Это обусловлено более низкой не только физической, но и умственной работоспособностью, в связи с чем у таких ослабленных детей при выполнении учебных заданий быстрее наступает утомление. Им, в общей сложности, приходится сидеть для выполнения этих заданий дольше, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на их общем и физическом здоровье» [1].

Следующий структурный компонент деятельности – это формирование образа желаемого результата. Как только потребность «встретилась» с конкретным предметом, она обрела облик. По мнению Леонтьева, потребность не существует сама по себе: «потребность – это всегда потребность в чём-то». Можно сказать, происходит процесс опредмечивания потребности. Человек, как правило, выбирает из всего спектра предметов тот, который максимально удовлетворит его потребность в данных (наличественных) условиях.

Дети младшего школьного возраста уже способны быстро выбрать предмет, удовлетворяющий их потребность. Однако не всегда выбор предмета (образа желаемого результата) будет самым доступным, оптимальным и, главное, безопасным. Специалисты также отмечают, что в 7–11 лет ряд потребностей ребёнка впервые встречаются со своим предметом, и очень важно, чтобы это оказался «то самый предмет». Например, потребность в контактах проявляется в поиске настоящего друга. Каким будет этот первый истинный друг, отчасти будет влиять на последующий выбор друзей. Оговоримся, что понятие



дружбы в этом возрасте существенно отличается от дошкольного периода. Ребёнок преодолел эгоцентризм мышления (Ж. Пиаже), а значит, способен воспринимать личность другого человека в её непохожести на него самого.

Необходимо отметить, что в младшем школьном возрасте особое значение имеют познавательная потребность и потребность в общении (контактах).

Следующим этапом после формирования образа желаемого результата является *возникновение мотива*. А.Н. Леонтьев утверждает, что мотивы до конца не осознаются субъектом. Человек совершает какие-либо действия и не отдаёт себе отчёта в мотивах, их побуждающих. Субъект может производить «мотивировку» действий, но она не всегда содержит истинный мотив. А.Н. Леонтьев пишет, что так происходит вследствие полимотивированности деятельности человека. Можно говорить, что деятельность субъекта всегда имеет несколько мотивов одновременно, но эти мотивы не равноположенные, они выстроены в иерархическом порядке.

Так, осуществляя совместную познавательную, проектную или любую другую деятельность, дети могут иметь общие потребности, общий образ желаемого результата, однако мотивы будут индивидуальными. Это стоит учитывать педагогу, организующему детскую деятельность.

Следующей после мотива в деятельности «цепочке» идёт *цель*. По мнению А.Н. Леонтьева, механизмы целеобразования до конца не изучены наукой. Известно, что от ведущего мотива зависит «зона» возможных и адекватных целей. А.Н. Леонтьев вслед за Г. Гегелем пишет о том, что человек не может осознать свою цель пока не начал непосредственную деятельность. Однако человек может осознать операционную часть цель — способы достижения желаемого результата.

Ребёнок младшего школьного возраста также осознаёт способы достижения желаемого результата, но не всегда готов выбрать наиболее рациональные. При этом способен вербально (словесно) озвучить цель своей деятельности, если ему будет задан соответствующий вопрос взрослым или другим ребёнком. Возможно, вербализация цели может быть недостаточно чёткой, но это не связано с несформированностью процессов целеобразования, а является следствием отличных от взрослого вербальных возможностей. Кроме того, выбор не самой рациональной в операционном плане цели не является неким «недоразвитием». Просто для ребёнка на данном возрастном этапе важно выбрать не самую рациональную цель, а самую «необычную». Способ достижения желаемого результата может быть разным, но результат оставаться тем же. Таким образом, формулирование цели заключается в вербализации образа желаемого результата и рационального, осознанно выбранного способа его достижения.

Процесс целеобразования переходит в *планирование* своей деятельности. Условно это можно назвать выстраиванием алгоритма деятельности. Дети младшего школьного возраста достаточно успешно строят план деятельности. Ребёнок при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту нуждается в помощи взрослого, и план может быть представлен в наглядном виде (стать наглядной опорой). В дальнейшем младший школьник может составить план деятельности без помощи взрослого, план уже будет носить не наглядный характер, а «словесный». Связано это с тем, что на данном возрастном этапе у детей совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению. Постепенно мыслительные операции ребёнка становятся менее связанными с наглядной опорой, и дети уже

приобретают способность действовать в уме, появляется внутренний план действий.

После этапа планирования следует *этап выполнения действий*. А.Н. Леонтьев определяет действие как осознанный шаг в процессе движения к желаемому результату. Важно подчеркнуть, что действие осознаваемо субъектом деятельности. Если действия сложные, то их последовательность определена социальной или предметной средой, в которой эти действия осуществляются. В свою очередь операции отражают техническую сторону выполнения действий, одно и то же действие, например, можно технически выполнить по-разному. Например, найти слово в словаре можно с помощью алфавита, а можно просто листая словарь до тех пор, пока не встретится искомое. Это будут две операции одного и того же действия, данное же действие может быть составной частью разной деятельности, в зависимости от потребностей, мотивов и образа желаемого результата, её определяющих. Использование тех или иных операций зависит как от возможностей самого субъекта (знаний, ловкости, сноровки и т. д.), так и от условий выполнения операции (внешних обстоятельств, заданных внешним миром «требований»).

Младшие школьники уже знакомы со многими действиями, поэтому сами действия их увлекают не до такой степени, как дошкольников. Они им интересны, им нравится делать что-либо, но делания до самозабвения теперь не происходит. Детям интереснее посмотреть на то, что же получилось в результате. Именно поэтому их действия могут быть торопливы, они стремятся находить новые технические варианты исполнения действия (оперативно иные действия). Операции младших школьников разнообразны и более совершенны, вследствие физического развития, накопления опыта, а вместе с ним и знаний. Однако на этом возрастном

этапе есть свой «подводный камень». Дети настолько хотят получить желаемый результат, настолько торопятся и стремятся к нему, что из-за внезапно возникших трудностей могут бросить начатое дело. Им кажется, что трудности очень сильно отдаляют желаемый результат, а сил терпеть (регулятивных возможностей личности) не хватает. Важно помочь ребёнку в осознании, что трудности преодолитмы и иногда благодаря ним желаемый результат может оказаться ближе, чем предполагалось. Поэтому отклонение от плана, на этом возрастном этапе, опять же не связано с неспособностью следовать по нему.

Замыкающим любую деятельность этапом является этап рефлексии или, как пишет А.Н. Леонтьев, *этап анализа полученного результата*. Субъект сопоставляет образ желаемого результата с полученным, реально достигнутым, наличествующим. Чем старше субъект деятельности, тем скорее он осознаёт причины совпадения или несовпадения желаемого с полученным результатом.

Младшему школьнику не просто увидеть в причинах «несовпадения» результатов собственные промахи и ошибки. Личность ребёнка ещё не сформирована на должном для этого уровне. Ребёнок ещё ощущает себя самым хорошим, способным переплыть моря и океаны, покорить любые просторы. Как у такого молодца может что-то не получиться? Ему проще признать «у нас» не получилось, чем «у меня». Постепенно, ребёнок осознаёт свой конкретный вклад в это «у нас», но произойдёт это не сразу.

А.Н. Леонтьев отмечает, что данное личностное приобретение происходит в младшем школьном возрасте или в подростковый период. Именно эти периоды ключевые для становления личности, которая создаётся через «целостность... деятельности».

Таким образом, в деятельности человека (в его мотивах, целях, дейст-

виях, рефлексии) непосредственным образом отражается его отношение к миру, к людям, к себе. Только личность, имеющая возможность действовать «от себя», может стать свободной, самобытной.

Вернёмся к созданию со-бытийной общности. В со-бытии важна именно совместность на каждом этапе деятельности. Это не означает, что у педагога и детей будет абсолютно одинаковый мотив деятельности, но предполагается соотнесение мотивов всех участников со-бытия, это может обеспечиваться возникающими потребностями (в общении, разрешении познавательных задач и проч.).

Следует отметить, что желаемый результат играет в деятельности роль «отправной точки» для возникновения мотива. Созданию общности на данном этапе может помешать вполне объяснимая неуверенность педагога в управлении процессом: «Дети могут захотеть, что угодно, а нам надо выполнять программу!» «Страховкой» будет служить правильно сформулированная тема, а катализатором — правильно сконструированная проблемная ситуация. Основания для такого педагогического конструирования примерно те же, что при выборе темы.

Проблематизация действительности — естественное состояние ребёнка дошкольного возраста. Проблематизация действительности младших школьников имеет «практическую» направленность, то есть ориентирована не просто на разрешение проблемы, но и на обличение её в конкретный социально значимый продукт. Поэтому (как и в выборе темы) стоит прислушаться к задаваемым детьми вопросам, а также приглядеться к самостоятельной деятельности детей, ведь ребёнок постоянно исследует окружающий мир (предметный, природный, духовный, социальный).

Потребность в поиске ответа на вопрос, который значим для ребёнка,

обуславливает самостоятельность целеполагания и обдумывания предстоящих действий. Проектируя ситуацию со-бытия, педагогу необходимо продумать не то, какие задачи он может поставить перед детьми и как подвести к правильной последовательности действий, а способы стимулирования процесса целеполагания и планирования совместной деятельности. Здесь на помощь приходят технологии развивающего образования. В проблемном (развивающем) обучении реализуется принцип «проблемности» как один из ведущих и необходимых для разворачивания детской деятельности.

Педагогу следует понимать суть проблемных вопросов, их отличие от познавательных задач и вопросов. Проблема есть порождение противоречия. Можно выделить базовые дидактические противоречия: между известным и неизвестным, между знаниями и умениями, между сложностью познавательной задачи и наличием способа её решения, между познавательными потребностями и возможностями их реализации. Для детей 6–10 лет противоречия возникают из-за несоответствия между желаемым и действительным, несовпадения имеющегося опыта и знаний с реальными явлениями окружающей действительности.

Далее может быть сконструирована проблемная ситуация [7, с. 71]. У ребёнка должна быть возможность найти собственный путь решения, каким бы алогичным он не казался взрослому, пройти этот путь, убедиться в правильности или неправильности выбранного способа и сделать соответствующие выводы.

Опыт ошибок — самый ценный опыт, и было бы педагогически неграмотно ограждать ребёнка от приобретения этого опыта. Роль учителя заключается в создании общности — общности достижений и неудач, демонстрируя ребёнку пример поведения в ситуации, когда что-то

не получается, когда результат не совпадает с ожидаемым, когда необходимо признать свою ошибку и найти причины её возникновения. Таким образом, взрослый в со-бытии – это не старший наставник, это товарищ по деятельности и друг по интересам, который может всего и не знать, который не стесняется обратиться за помощью к ребёнку (при этом совершенно серьёзно, не заигрывая, когда в этом действительно есть необходимость, потому как дети очень тонко чувствуют неискренность), и, наконец, который в равной степени несёт ответственность за результат совместной деятельности.

Обсуждение полученных результатов – важный момент в создании общности, когда и у детей, и у педагога есть возможность оценить свои действия и действия партнёров по деятельности, будь то ребёнок или взрослый. Кроме того, с точки зрения развивающего образования, в обсуждении важным моментом являются не только результаты совместной деятельности, но и осознание участниками со-бытия произошедших внутренних изменений, что составляет

суть развития. Поэтому общий контекст обсуждаемых вопросов может заключаться в следующем: «Что получилось? Что я сделал для того, чтобы получилось? Что во мне изменилось?»

Хотелось бы ещё раз сделать акцент на том, что педагог тоже должен ответить на эти вопросы, потому что если деятельность происходила в ситуации со-бытийной общности, то шаг развития делают не только дети, но и взрослые.

Таким образом, проектируя со-бытийную общность, учитель ориентируется на этапы деятельности, продумывая возможные варианты формирования потребности, обсуждения предмета (образа желаемого результата), подводя к осознанию собственных мотивов и самостоятельному формулированию цели, помогая спланировать действия и становясь их со-участником. Придание личностных смыслов деятельности и общности переживаний достигается за счёт ситуативности со-бытия, спонтанно возникшей и поддержанной педагогом либо специально смоделированной с учётом индивидуальных особенностей и интересов своих учеников.

## Литература

1. *Вайнер Э.Н.* Валеология: Учебник для вузов. — М.: Флинта. Наука, 2001. — С.164.
2. *Граевская Н. Д., Долматова Т.И.* Спортивная медицина: Курс лекций и практических занятий. Учебное пособие. — М.: Советский спорт, 2004. — С. 69.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
4. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 680 с.
5. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. - М.: Смысл, 2002. — С. 83
6. *Слободчиков В.И.* Что развивается в образовании, что образуется в развитии / Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски. — М., 1999. — С. 16–22.
7. *Тихомирова О.В., Бородкина Н.В., Соловьёв Я.С.* Проектно-исследовательская деятельность дошкольников и младших школьников как инструмент

- реализации ФГОС: учебное пособие / Под общ. ред. О.В. Тихомировой. – Ярославль: ИРО, 2014. – 222 с.
8. *Тихомирова О.В.* Образовательное со-бытие как способ реализации комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса в детском саду // *Детский сад: теория и практика.* – 2013. – № 1. – С. 42–52
  9. *Хейзинга Й.* Человек играющий. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.