

Валентина ТУКАЧ,
начальник отдела методического обеспечения
дошкольного образования
Национального института образования

ПРЕДПОСЫЛКИ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается историческое становление и развитие системы дошкольного образования. Представлены взгляды учёных на опыт и проблемы инновационного дошкольного образования. Актуализируется вопрос о важности построения инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь в свете современной культурологической парадигмы образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, инновационное образование, гуманизация, педагогический процесс, культурологический подход, развитие, воспитание, творческая деятельность, педагогические технологии.

Historical formation and preschool education system's development are considered. Views of scientists on the experience and problems of innovative preschool education are given. The point of importance of innovative preschool education building in the Republic of Belarus in the light of contemporary cultural paradigms of education is actualized.

Key words: preschool education, innovative education, humanization, pedagogical process, culturological approach, development, education, creative activity, pedagogical technologies.

Сегодня идёт напряжённый поиск путей развития природного и социального мира, новых человеческих ориентиров и общественных идеалов. Как отмечает белорусский учёный Н.Н. Кошель, происходит пересмотр понимания перспектив человека. Высокий уровень динамики научно-технических и социально-экономических процессов требует рассматривать инновационную деятельность как образ жизни современного общества [7].

Инноватика формировалась в начале XX в. сначала как наука о нововведениях, изучающая закономерности технических нововведений в материальном производстве. Развивалась она как отражение потребностей в деятельности по разработке, внедрению новых услуг, идей в основные сферы человеческой активности.

Во второй половине XX в. как область научного знания стала оформляться педагогическая инноватика. Как существенный элемент развития образования инновации выражаются в тенденциях накопления и внедрения нововведений в образовательный процесс, что в совокупности приводит к качественным изменениям его содержательных и технологических аспектов.

По признанию учёных, инновационная педагогика — стратегический путь гуманизации образования, следовательно, реализации идей свободы и неповторимости в воспитании и обучении социально ориентированной личности. Источником инноваций является проблема, решить которую инновационно — значит изменить систему, привести её в соответствие с желаемой моделью. Если из-

менения имеют качественный характер, то в результате решения проблемы происходит развитие системы. Общая цель инновационной деятельности — улучшение способности педагогической системы учреждения образования достигать качественно более высоких результатов образования [1].

Особенности педагогической инноватики, как отдельной научной области, были выявлены А.В. Хуторским. Учёный считает необходимым различать такие понятия, как новшество и нововведение. Под педагогическим новшеством автор понимает некую идею, метод, средство, технологию или систему, а нововведение, по его определению, — это процесс внедрения и освоения этого новшества. Именно понятие «нововведение», считает он, является синонимом понятия «инновация».

А.В. Хуторской выделяет в инноватике два системных понятия: инновационный процесс (ключевое, по его мнению, понятие) и инновационная деятельность.

Инновационные процессы в образовании автор рассматривает в трёх основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. По его мнению, от этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых происходит инновационный процесс. Введение новшеств — это прежде всего функция управления искусственными и естественными процессами изменений. При этом А.В. Хуторской подчёркивает единство трёх составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств [21].

Не обошли инновационные процессы и дошкольное образование. Массовый характер обновления деятельности дошкольных учреждений, поиск путей развития через создание новой практики дошкольного образования, внедрение научно-методических разработок требуют рассмотрения инновационной деятельности как одного из приоритетных направлений развития дошкольного образования.

Среди учёных и практиков всё отчетливее осознаётся факт и утверждается мнение, что невозможно двигаться по пути модернизации без учёта уроков прошлого с опорой на всё лучшее и конструктивное.

В связи со сказанным интерес представляют исторические предпосылки развития

инновационного дошкольного образования, которые позволяют осмысливать закономерные особенности происходящих изменений. При этом под инновационным дошкольным образованием мы понимаем особый целенаправленный новаторский процесс создания условий для воспитания и обучения детей дошкольного возраста, в результате которого у них развиваются творческие способности, формируются навыки, позволяющие им приобретать опыт жизнедеятельности в формирующемся обществе знаний. Другими словами, инновационное дошкольное образование можно определить как процесс, приводящий к созданию лучших по своим свойствам образовательных услуг и технологий путём практического использования нововведений.

Со второй половины 80-х гг. XX в. началась перестройка советского общества, основными направлениями которой выступали: демократизация, гласность, идеологический и политический плюрализм. Бурные изменения, происходившие в конце 80-х — начале 90-х гг. в социально-экономическом устройстве общества, не могли не привести к смене требований к образованию, в том числе и к дошкольному воспитанию.

Период начала модернизации дошкольного воспитания характеризовался прежде всего распространением в педагогической среде взглядов на природу детского развития, закономерности которого были раскрыты в трудах ведущих учёных: П.П. Блонского, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Л.А. Венгера, Н.Н. Подъякова, Д.Б. Эльконина, Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько и др., утверждавших идеи самоценности детства.

Наиболее выразительное воплощение идея самоценности детской жизни и детской личности нашла в разработанной А.В. Запорожцем в конце 70-х гг. XX в. концепции амплификации (обогащения) детского развития, суть которой заключается в том, что каждый возраст имеет свою специфику, непреходящую абсолютную ценность для развития индивида, вносит особый вклад в становление личности [3]. Под всеобщей формой детского развития понималось саморазвитие, спонтанное саморазвёртывание внутренних противоречий деятельности ребёнка.

Отношение к детству как к самоценности, подчёркивает Е.А. Панько, способствует своевременному развитию важных психических функций ребёнка, его гармоническому разностороннему развитию, а также обеспечению его готовности к школе [14].

Признание детства как субъекта культуры и общества, а ребёнка дошкольного возраста как субъекта деятельности и общения обусловило переход к личностно-ориентированному подходу в образовании, т.е. к ориентации на «культуру достоинства» (А.Г. Асмолов). Гуманистический смысл личностного подхода и состоит в признании самоценности детства, а ребёнка — полноценной личностью, обладающей качествами самобытности, уникальности, богатством желаний и возможностей. Кроме того, личностный подход означает оптимистичную веру в ребёнка, выявление и стимулирование лучших черт личности (Ш.А. Амонашвили).

Новая социальная идеология, ознаменовавшая начало реформирования дошкольной ступени системы образования, была отражена в разработанной в 1989 г. «Концепции дошкольного воспитания» (под руководством В.В. Давыдова и В.А. Петровского) [4]. В Концепции были проанализированы отрицательные стороны состояния общественного дошкольного воспитания в стране (учебно-дисциплинарная модель организации педагогического процесса в детских садах; сведение цели дошкольного воспитания к подготовке детей к школе, недостаточный учёт специфики развития в дошкольном возрасте, самоценности этого периода жизни ребёнка).

Впервые были намечены новые подходы к теории и практике дошкольного воспитания в русле личностно-ориентированной модели. В Концепции утверждался взгляд на ребёнка как на полноправного партнёра в условиях сотрудничества. По справедливому мнению разработчиков Концепции и их сторонников понимание, признание и принятие личности ребёнка, умение взрослого стать на его позицию, учесть его точку зрения, уважать чувство достоинства ребёнка способствуют достижению основной цели дошкольного воспитания — становлению ребёнка как личности. Знания, умения и навыки рассматривались в Концепции

не как цель, а как средство полноценного развития личности ребёнка. Однако Концепция не содержала конкретных программ реализации намеченных целей, что, вкупе со сложившейся системой финансирования дошкольного воспитания, мешало нормативному оформлению нового процесса развития дошкольного образования (Т.Н. Богуславская).

Концепция дошкольного воспитания, разработанная в России, сыграла неопределимую роль в развитии дошкольного образования на всём постсоветском (с 1991 г.) пространстве. Велась разработка республиканских концепций и программ воспитания и обучения в детских садах, что являлось прямым следствием курса на демократизацию системы образования.

В 1990 г. была разработана «Концепция развития дошкольного воспитания в БССР» (руководитель творческой группы «Дошкольное воспитание» С.С. Харин) [5], где ведущей идеей стала идея гуманизации всей системы дошкольного воспитания на методологических основах личностно-ориентированного образования. Дальнейшее развитие этой идеи нашло своё логическое продолжение в «Концепции дошкольного образования Республики Беларусь» (1999 г.), где были намечены основные пути перестройки работы в области дошкольного воспитания в нашей стране. Значительное место было отведено формированию национального самосознания детей дошкольного возраста, особое внимание обращалось на речевое развитие детей в ситуации близкородственного двуязычия.

Мы солидарны с В.Т. Кудрявцевым, считавшим, что проявление интереса к идеям самоценности детства, их широкое признание свидетельствовало не об окончательной переориентации общества на гуманистические ценности, а скорее отражало осознанную на уровне здравого смысла необходимость считаться с реалиями жизни. Но уже само по себе это осознание для того времени было позитивной тенденцией, способной повлечь за собой радикальное изменение социальной идеологии дошкольного воспитания [10, 1997, № 7, с. 67].

Несмотря на повышенное внимание к Концепции, положительную оценку её со стороны специалистов, работа в детских са-

дах по-прежнему осуществлялась по единой государственной «Программе воспитания и обучения в детском саду». Ознакомление с реальной ситуацией, сложившейся в то время в детских садах, показывало, что педагогический процесс в них фактически не подвергся существенной перестройке. В детском саду отношение воспитателей к детям по-прежнему носило казённо-формальный характер, работа строилась всё по той же учебно-дисциплинарной модели.

По справедливому замечанию российских исследователей Н. Михайленко и Н. Коротковой, глубокое обновление педагогического сознания невозможно за столь короткий промежуток времени (к 1992 г.) [13, с. 17]. Ими же были подвергнуты анализу основные изъяны организации педагогического процесса в детском саду перестроечного периода. Учебно-дисциплинарная модель воспитания, по признанию авторов, распространялась не только на учебные занятия, но и на всю повседневную жизнь ребёнка, включая бытовые процедуры. С этим недостатком во многом были связаны и остальные. Конкретно это проявлялось, во-первых, в формальном отношении к ребёнку как усреднённому объекту педагогического воздействия. Во-вторых, в акценте на занятиях, главным образом фронтальных, которые делали невозможной педагогику сотрудничества и не обеспечивали обратную связь, а лишь закрепляли за воспитателем роль оценивающего и наказывающего учителя, делали невозможными доверительные отношения с ребёнком.

Следующий недостаток, по мнению специалистов, — неискоренённая к тому времени излишняя идеологизация работы детского сада. За узкоидеологическими установками, утверждали они, терялись общечеловеческие ценности, которые прежде всего и должны формироваться у детей дошкольного возраста.

Действующая в исследуемый период программа предлагала реализовывать задачи воспитания и обучения в разных видах деятельности. Но основное внимание воспитатели уделяли обучению на занятиях. Авторы подчёркивали, что часто такие важные виды деятельности, как игра, самообслуживание, эстетическая деятельность, недостаточно использовались для полноценного развития детей [13, с. 18–19].

Белорусский исследователь проблем дошкольного воспитания Т.М. Коростелёва так же с полным основанием сетовала на стереотипы старого мышления, которые прочно вошли в сознание многих представителей широкой общественности и государства. Автор акцентировала внимание на необходимости коренным образом менять взгляд общественности на отношение к детям, на их воспитание, которое не сводится только к своевременному кормлению, обеспечению игрушками и т.п. [4].

Н. Михайленко и Н. Короткова задались вопросами: что можно сделать для гуманизации дошкольного воспитания? Как строить педагогический процесс по-новому уже в настоящее время?

Сама постановка этих вопросов, по наблюдениям авторов, вызывала возражения у дошкольных работников, которые утверждали, что изменить и обновить педагогический процесс невозможно до тех пор, пока не появятся новые программы воспитания, отвечающие современным требованиям, пока не изменятся материальные возможности детских садов. Не отрицая справедливости высказываемых требований, учёные считали, что в тот переходный период, когда воспитатели получили возможность самостоятельно, творчески работать, не стоит пассивно ждать новых программ [13, с. 19].

Н. Михайленко и Н. Короткова изложили свой взгляд на основные направления осуществления гуманизации и повышения эффективности педагогического процесса в детском саду в сложившихся в то время условиях. К ним относились:

- изменение формы общения с детьми — от авторитарного воздействия к общению на установление доверительных, партнёрских отношений;
- обновление формы и содержания обучающих занятий — от фронтальных к работе с небольшими подгруппами детей, сокращение общего числа занятий;
- насыщение жизни детей классической и современной музыкой, произведениями изобразительного искусства, использование лучших образцов детской литературы, ориентирующих на общечеловеческие нравственные ценности;
- преобразование предметной среды и жизненного пространства в групповой ком-

нате в целях обеспечения свободной самостоятельности и творчества детей в соответствии с их желаниями и склонностями [13, с. 19].

Предлагая перечисленные направления гуманизации, специалисты, по их собственным словам, попытались дать некоторую опору для действий воспитателей в период перехода от жёстко нормированной работы к вариативности и творчеству, подкрепить интуитивное использование всех форм общения с детьми, всех форм обучения и развития более осознанным отношением к тому, что они делают [13, с. 27].

Изменения по указанным направлениям, по убеждению исследователей, которое мы разделяем, осуществимы были уже в рамках работы по действующей в то время «Программе воспитания и обучения в детском саду» и могли способствовать гуманизации педагогического процесса в детском саду как основной линии обновления дошкольного образования. Однако, как справедливо полагали авторы, все их предложения невозможно осуществить без совершенствования профессионального мастерства педагогов, роста их общей культуры [13, с. 22]. В то же время, на наш взгляд, предложенные изменения носят неравноценный характер и не раскрывают стратегии необходимых преобразований в деле дошкольного воспитания.

Тем не менее, инновационное движение набирало темпы и «на своём начальном этапе оно с необходимостью разрушало устоявшуюся систему, продвигая образование к новым рубежам» [17, с. 91], вело к активным поискам механизмов преобразования дошкольного воспитания в интересах семьи и повышения его качества.

С начала 90-х гг. на смену единой государственной программе в Российской Федерации постепенно стали приходить вариативные образовательные программы дошкольного воспитания общеразвивающего типа (базисные): «Радуга» (Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон), «Развитие» (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко), «Золотой ключик» (Е.Е. Кудрявцева, Г.Г. Кравцов), «Дом радости» (Н.М. Крылова, В.Т. Иванова) и др. Получили распространение специализированные программы (по экологическому, физическому, эстетическому, математическому, речевому развитию детей и т.п.). В основе всех программ (при наличии

специфических черт у каждой из них) лежит принцип уважения к свободе и достоинству каждого ребёнка как полноценного человека. Программы, как правило, подкреплены педагогическими технологиями, призванными обеспечить их реализацию.

В 90-е гг., до появления национальной программы «Пралеска», российские гуманистические программы достаточно широко использовались на территории Республики Беларусь. Происходила адаптация и зарубежных педагогических проектов в национальной системе дошкольного образования: педагогическая система М. Монтессори, технологий «Первый шаг», ТРИЗ и др.

Основное внимание в Беларуси было уделено вопросу реформирования дошкольной образовательной системы: произошла дифференциация сети дошкольных учреждений, появились их новые типы (Т.М. Коростелёва).

В 1995 г. инновационное движение в Беларуси ознаменовалось созданием такой глобальной, стратегической инновации, как национальная программа дошкольного образования нового поколения «Пралеска» (под руководством Е.А. Панько и А.И. Васильевой). В основу «Пралески» положено отношение к дошкольному детству как самоценному периоду в развитии человека: она направлена на «охрану детства» (Л.С. Выготский), амплификацию развития ребёнка, обеспечение условий для саморазвития, творчества детей, проявления уникальности каждого воспитанника, с опорой на национальную и общечеловеческую культуру. Программа «Пралеска» выдержала 4 издания, последнее из которых датируется 2007 г. С 2011 г. в республике действует Учебная программа дошкольного образования.

Однако как показало исследование В.Т. Кудрявцева, ни одна базисная образовательная программа не может полностью удовлетворить нужд конкретного вида учреждения дошкольного образования. Тем не менее, практическими работниками, которые десятилетиями испытывали диктат типовых программно-методических документов, вариативная программа часто воспринимается как единственно возможная и обязательная. С другой стороны, неудовлетворённость предлагаемой базисной программой может вызвать у практических работников зако-

номерное стремление обратиться к другим программно-методическим документам. В.Т. Кудрявцев назвал это явление «издержками» педагогического плюрализма, которое в данном случае приводит к выстраиванию программно-методического обеспечения по «лоскутному» принципу. Другой «издержкой» педагогического плюрализма является широкомасштабная экспансия в дошкольных образовательных учреждениях псевдоинновационных программно-методических продуктов сомнительного качества.

Учитывая создавшуюся ситуацию, В.Т. Кудрявцев считал, что принцип плюрализма программно-методического обеспечения должен быть переформулирован в принцип плюрализма базисного программно-методического обеспечения. Речь должна идти о различных типах базисных программ, которые бы создавались применительно к специфике разных видов дошкольных образовательных учреждений [11, 1997, № 7, с. 68–71].

В связи со сказанным заметим, что в Беларуси в начале 90-х гг. были созданы, кроме «Пралески», и другие утверждённые Министерством образования программы: «Гибкий режим в детском саду» (1992), «Программа семейного воспитания детей раннего возраста» (1993), «Программа семейного детского сада» (1994), «Художественное воспитание в детском саду» (1994), «Физкульт-Ура!» (1997). Со временем работа учреждений дошкольного образования в стране стала осуществляться на основе только одной программы, содержание которой представлено базовым компонентом и содержанием образовательных услуг сверх базового компонента в соответствии с количеством часов, установленным Типовым учебным планом дошкольного образования.

В.Т. Кудрявцев не только проанализировал опыт, проблемы инновационного дошкольного образования, но и наметил стратегию его развития, которую сам же апробировал экспериментальным путём. Плоды своих размышлений учёный представил в цикле статей [11].

С личностно-ориентированным подходом, провозглашённым в системе дошкольного образования ведущим, тесно связан культурологический подход — «совокупность методологических приёмов, обеспе-

чивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму таких системообразующих культурологических понятий, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и др.» [9, с. 25].

В качестве главной цели культурологической парадигмы образования выступает содействие развитию человека, его субъективных потенциальных возможностей, формирование творческой личности, способной к культурному созиданию, развитие и воспитание ребёнка как человека культуры (И.А. Бердяев, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и др.). Человек культуры определяется как «личность, обладающая не только системой знаний, адекватной научной картине мира, но и самостоятельностью во мнениях и поступках, открытая к диалогу и творящая культуру путём диалогического общения, обмена смыслами, способная к культурному саморазвитию» [12, с. 186]. Содержанием же образования на всех его уровнях является «культура как спрессованный опыт тысячелетий, включающий в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности (В.А. Сластёнин, М.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [16, с. 215]. Приобщение к культуре, по В.Т. Кудрявцеву, в строгом смысле слова означает овладение не только «данной» извне сущностью предметов культуры, но и «искомой» в процессе собственной творческой деятельности [11].

Исследователь считает, что «традиционный взгляд на культуру как набор эталонизированных конструктов социального опыта воспроизводит натуралистический стиль мышления и потому не отвечает духу современного гуманитарного познания». Культура может быть представлена, с одной стороны, в виде результата (духовная культура и материальные артефакты), а с другой — в виде процесса её создания — культуротворчества. Исследователь делает попытку сформулировать новое, собственно гуманитарное (В.Т. Кудрявцев, 1999) понимание культуры. Основной акцент он делает на её креативной доминанте. «Культура рассматривается не просто как набор фиксированных социальных эталонов (ценностей, норм и т.д.), но и

как совокупный (родовой) творческий опыт: одно поколение, созидая исторически определённую совокупность предметов культуры и объективируя в них свои креативные возможности, одновременно проблематизирует эти предметы (часто — не явно, а подспудно) для будущих поколений, которым только предстоит их освоить. Таким образом, каждое новое поколение, проживая уже стадию своего вхождения в мир культуры, обязательно обогащает совокупный креативный потенциал человечества новыми возможностями» [10].

Из данного определения следует важный вывод для педагогики дошкольного детства: в таком понимании культура не может быть прямо и однозначно передана ребёнку через своды общественно выработанных норм и предписаний [11]. Освоение творческого потенциала культуры предполагает её творческое преобразование. В процессе своего духовного развития ребёнок творчески осваивает не только уже исторически сложившиеся, но и ещё исторически складывающиеся формы человеческой ментальности. Присвоение культуры современным ребёнком протекает в форме её своеобразного творческого развития (преобразования содержания общественного опыта средствами воображения). Поэтому, по утверждению В.Т. Кудрявцева, каждое новое поколение, проживая «детский» этап своего утверждения в культуре, обязательно обогащает совокупный созидательный потенциал человечества новыми возможностями [11, 1998, № 5].

Важнейшим результатом такого подхода выступает то, что «прикладная функция детства» уступает место культуротворческой. Последняя, по словам В.Т. Кудрявцева, — состоит в порождении подрастающим поколением исторически новых универсальных способностей, новых форм деятельного отношения к миру, новых образов культуры по мере освоения креативного (творческого) потенциала человечества [10].

Примерами могут служить результаты многих исследований (Т.И. Алиевой, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, Л.А. Парамоновой, Н.Н. Поддъякова, Ф.А. Сохина и др.).

Так, уже предметно-манипулятивная деятельность детей раннего возраста, обеспечивающая усвоение общественно зафиксированных способов употребления вещей, постепенно перерастает в экспериментирование с

предметами, что приводит к проникновению ребёнка в новые, доселе скрытые, «измерения» (выражение В.Т. Кудрявцева) предметного мира, что способствует формированию у него начал постигающего мышления [15].

Полноценное личностное развитие ребёнка как человека культуры обеспечивается выделенными И.Я. Лернером основными структурными элементами содержания образования. Каждый из элементов представляет определённый социальный опыт: «познавательной деятельности, фиксированной в форме её результатов — знаний, осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу, творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях, установления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций» [8, с. 3].

Однако в свете современной культурологической парадигмы образования, по замечанию В.В. Давыдова, Н.Н. Поддъякова, опыт творческой деятельности должен рассматриваться не как один из рядоположенных элементов совокупного социального опыта, а как основополагающий и главный элемент, на который могут опираться другие его элементы (к ним относятся знания, умения и отношение человека к миру). В этом случае обучение и воспитание детей с самого начала будет направлено на развитие их личности. «Опыт познавательной деятельности» будет фиксироваться не только и не столько в знаниях, сколько в решаемых детьми проблемах; «опыт осуществления известных способов деятельности» не будет сводиться столько к умениям действовать по образцу, сколько к способностям перестраивать эти умения и образцы там, где это нужно; «опыт осуществления эмоционально-ценностных ориентаций» будет рассматриваться с точки зрения развития, раскрытия и реализации основного в человеческой личности — её креативного потенциала [2, 15]. Всё это создаёт условия для освоения культуры как творческого процесса, положительно сказывается на эффективности обучения детей дошкольного возраста и повышает уровень их творческого развития.

Выделенные виды опыта в новом понимании представляют собой смысл базовых компонентов культуры ребёнка, а их сово-

купность — культурологическую модель содержания дошкольного образования. Каждый из названных видов социального опыта как структурный элемент содержания образования и базовой культуры личности имеет своё непреходящее значение и взаимосвязан с другими видами опыта [19]. Кроме того, базовые компоненты культуры имеют смысл не только по отношению к ребёнку как к субъекту культуротворчества, но и по отношению ко взрослому — педагогу и родителю — как творцам культурной среды, субъектам педагогически окультуренной среды ребёнка.

Идея проектирования культуротворческой функции детства составляет ядро нового подхода к разработке модели дошкольного образования. По В.Т. Кудрявцеву, в сфере инновационного образования могут быть смоделированы условия происхождения и развития исторически новых форм деятельностного отношения к миру. Это, во-первых, даст возможность уже на уровне дошкольной образовательной ступени «запустить» опережающие механизмы социокультурного роста. Тем самым дошкольное образование будет способствовать социальному прорыву в обновлённую цивилизацию и культуру. Во-вторых, утверждает автор, в рамках развивающего, инновационного образования становится возможным «выращивание» новой культуры самого человеческого детства, открытие образа детства, обращённого в XXI век. В-третьих, реализация культуротворческой функции дошкольного детства в контексте инновационных образовательных проектов позволит теоретически и практически утвердить его подлинную самоценность. Иначе говоря, необходимо создать такую образовательную систему, которая на деле будет утверждать и расширенно воспроизводить самоценные возможности дошкольного периода развития. Такая система, на взгляд автора, должна быть нацелена на проектирование культуротворческой функции дошкольного детства. Внутри этой системы будут культивироваться специфические формы социокультурного опыта как необходимого условия его существования, приращения и развития [11, 1998, № 1, с. 78—82].

Работающей альтернативой прежней образовательной системе В.Т. Кудрявцев считает такое инновационное образование, которое можно назвать развивающим.

В продолжение рассматриваемого вопроса заметим, что овладение общечеловеческой культурой подразумевает одновременно интеграцию в национальную культуру. Родная культура для человека является залогом его духовной преемственности с предшественниками и последующими поколениями. Именно национальные ценности должны составлять культурное ядро современного образования.

Рассмотренная идея построения инновационного дошкольного образования получила широкую поддержку и распространение. Внедрение этой идеи и составляет основу инновационного дошкольного образования в нашей стране.

В последние годы рядом белорусских учёных были созданы инновационные педагогические технологии (О.Н. Анцыпирович, Л.Д. Глазырина, Д.Н. Дубинина, И.В. Житко, А.А. Петрикевич, В.А. Силивон, Н.С. Старжинская, Е.А. Стреха, Л.С. Ходонович, В.Н. Шебеко и др.) [18]. В качестве обобщённой базовой модели технологий выступает личностно-ориентированная модель образования. В каждой из технологий чётко прослеживается опора на культуротворческую функцию детства как механизм освоения культуры.

Педагогические технологии белорусских авторов направлены на формирование у детей позитивной национально-культурной идентификации, предполагающей осознание себя как частицы определённой нации, понимания самоценности каждого народа, его языка и культуры, воспитания толерантности. Не случайно в качестве основных педагогических средств технологий среди прочих выделяются образцы литературного, музыкального фольклора, народные игры и национальные игрушки. Такая позиция обеспечивает ребёнку дошкольного возраста «вращение» в национальную культуру, её сопереживание, осмысление и понимание [20].

Говоря об инновационных процессах в дошкольном образовании, исследователи отмечают, что наиболее серьёзные проблемы здесь возникают не столько на стадии выработки новых образовательных моделей, сколько на стадии их отработки, пилотажа, апробации. Однако вопреки всему, пишет В.Т. Кудрявцев, практика стремится к самообновлению — эта тенденция всё рельефнее обнаруживает себя год от года.

Итак, современное инновационное дошкольное образование должно строиться в рамках культурно-исторической парадигмы образования, ориентированной не только и не столько на передачу детям готового культурного содержания, но и на формирование у них способности преобразовывать содержание общественного опыта, осваивать культуру как систему проблемно-творческих задач и тем самым создавать условия для самореализации каждого ребёнка как индивидуальности. Реализация этих положений может служить основой для оценки инновационных проектов в дошкольном образовании.

Анализ проведённых исследований позволяет выделить общую тенденцию в развитии инновационных процессов в системе дошкольного образования Беларуси. Данная тенденция проявляется в том, что она выходит за рамки традиционной знаниево-просветительской педагогической парадигмы. В системе дошкольного образования республики с середины 80-х гг. XX в. осуществлялся инновационный поиск целевых, содержательных и процессуальных характеристик нового дошкольного учреждения с позиций приоритета развития личности ребёнка, творческого сотрудничества педагога и воспитанника как равноправных субъектов инновационного процесса дошкольного учреждения. Они стали качественно иными по своей стратегии и содержанию.

Инновационные процессы, интегрирующие традиции и новации выступают механизмом разработки новых целей, содержания, форм, методов и технологий организации жизнедеятельности учреждений дошкольного образования.

Поступила в редакцию 13.10.2015 г.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Беляев, В.И.* Избранное. Сб. науч. трудов [текст] / В.И. Беляев. — М.: Ваш полиграфический партнёр, 2010. — 430 с.
2. *Давыдов, В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теории / В.В. Давыдов. — М.: Изд. центр «Академия», 2004. — 288 с.
3. *Запорожец, А.В.* Значение ранних периодов детства для формирования личности / А.В. Запорожец // Принцип развития в психологии; под ред. Л.И. Анцыферовой. — М., 1978. — С. 243–267.
4. *Карасцялёва, Т.М.* Ад апладысmentaў устрымаеся / Т.М. Карасцялёва // Пралеска. — 1991. — № 5. — С. 3.
5. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. — М.: Просвещение, 1989. — № 5. — С. 10–23.
6. Концепция дошкольного воспитания в БССР; под ред. С.С. Харина. — Минск, 1990. — 35 с.
7. *Кошель, Н.Н.* От инноваций в образовании к образованию в интересах устойчивого развития / Н.Н. Кошель // Кіраванне ў адукацыі. — 2009. — № 1. — С. 10–16.
8. *Краевский, В.В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 3–9.
9. *Крылова, Н.Б.* Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова. — М., 2003.
10. *Кудрявцев, В.Т.* Креативная доминанта культуры / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Проблемы интеграции естественно-научного и гуманитарного знания в теории деятельности и двигательных действий. — Н. Новгород: НГПУ, 1997.
11. *Кудрявцев, В.Т.* Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное образование. — 1997. — №№ 7, 10, 12; 1998. — №№ 1, 5, 10, 11, 12.
12. Культурология: учеб. пособие / В.А. Глуздов [и др.]; под ред.: В.А. Фортунатовой и Л.Е. Шапошниковой. — М.: Высшая школа, 2003. — 303 с.
13. *Михайленко, Н.* Дошкольное образование: ориентиры и требования к обновлению содержания / Н. Михайленко, Н. Короткова // Дошкольное воспитание. — 1992. — № 5–6. — С. 17–27.
14. *Панько, Е.А.* Детство как самоценность / Е.А. Панько. — Минск: МОИРО, 2009. — 69 с.
15. *Поддьяков, Н.Н.* Наука о детстве и современное образование / Материалы Междунар. юбилейной науч. конф., посвящённой 100-летию со дня рождения А.В. Запорожца. — М.: Центр «Школьная книга», 2005. — С. 5–9.
16. *Сластёнин, В.А.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, М.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 576 с.
17. *Слободчиков, В.* Детский сад вчера, сегодня, завтра / В. Слободчиков // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 8. — С. 88–94.
18. Современные технологии дошкольного образования: пособие / Н.С. Старжинская, О.Н. Анцыпинович, Д.Н. Дубинина [и др.]. — Минск: БГПУ, 2012. — 180 с.
19. *Старжинская, Н.С.* Теоретические основания построения культуросозидательной модели дошкольного образования / Н.С. Старжинская // Детский сад: теория и практика. — 2014. — № 1. — С. 6–15.
20. *Ходонович, Л.С.* Инновации в дошкольном образовании Беларуси: сравнительно-педагогический анализ / Л.С. Ходонович // Кіраванне ў адукацыі. — 2004. — № 5. — С. 28–38.
21. *Хуторской, А.В.* Педагогическая инноватика — рычаг образования // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября.