

БЪЛГАРСКО СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ
БРОЙ 1
2013

BULGARIAN JOURNAL OF EDUCATION
VOLUME 1
2013

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА ПРЕД ПРЕДУЧИЛИЩНАТА ПЕДАГОГИКА И ПРЕДУЧИЛИЩНАТА ПРАКТИКА- НАСТОЯЩЕ И БЪДЕЩЕ

ВИЛИ ЯНЧЕВА

Vili Yancheva. CHALLENGES IN PRESCHOOL EDUCATION AND PRESCHOOL PRACTICAL EXERCISES - PRESENT AND FUTURE

***Abstract:** The article examines the main problems of preschool childhood as a period of creative mastery of the culture of the child. Childhood is defined in terms of its content and functional characteristics. Concerning the development of children from 3 to 7 years, major discussions and problematics are outlined, relating to child personality development and the mechanisms for its emergence.*

***Ключови думи:** детство, субектност, медиатори, игра*
***Keywords:** childhood, personality, mediators, play*

Проблемите на институционалната грижа за деца в периода 3-7 години през последната година достигнаха поредния си връх. Всеки непреднамерен слушател, на публично разгърналата се дискусия, би се объркал в доводите и основанията излагани в защита на една или друга теза. Един от проблемите, който противопостави представители на родителската общност и ръководните институции, в областта на образованието у нас, е задължителното предучилищно образование от четири годишна възраст. Поставяме този въпрос, не защото това е прецедент, примери за задължително постъпване в предучилищни институции, носещи названието „училища”, съществуват в не малко европейски страни, дори и на по-ранна възраст, а защото резултативната страна на двете спорещи страни е една и съща.

За всеки външен наблюдател е трудно да разбере, защо родителите са против задължителността на предучилищната подготовка от 4 години и в същото време изискват от общинските власти осигуряването на равен достъп или места в детските заведения за своите деца, с което не променят

битието за своето дете. То (при условие, че има свободно място) ще посещава детската институция, но източникът на задължителността ще произтича не от овластена държавна институция, а от родителя. Погледнато от тези позиции, проблем би следвало да няма, но публичните изяви говорят, че това не е така. Защо възникват разминавания между нагласите на обществото и институционалните решения? Отговорът може да бъде потърсен в ясното определяне на феномена Детство като психосоциална категория и нормативните рамки на културно-образователните общности, чрез които и в които детството протича.

В края на 20 век се заговори и за: „криза на Детството” - Д. Фелдщайн, В. Слободчиков, Ю. Овинова; за размиване на границите между детство и възрастност - Д. Рихтер; дори за изчезване на детството - М. Виннс. Изказваните тези не са безспорни, но те ясно поставят въпроса за разкриването на субстанционалната същност на детството и на неговите съдържателни и функционални характеристики, които да бъдат възприети и признати от общностните групи.

Днес детството се определя като особена ценност за детето, теза която рамкира мисленето на всички възрастни независимо от ролевата позиция, която заемат, а позицията на самото дете не се изследва. Сблъскваме се с очевидно възникващо противоречие действителността, определяна като детство, се създава, твори от възрастния, от неговите предписания, норми, очаквания, нагласи, а детето е в позиция да изпълнява, или да отговаря на очакванията на възрастния и в този смисъл да се отдалечава от естествения ход на собственото му развитие. Очевидно се поражда опасност от митологизиране на детството, от превръщането му в свръхценност, ако приемем, че всяка „творима действителност, която се отчуждава от обикновения ход на явлението може да бъде разглеждана като мит”(Лосев 2001:37).

От това произтичат и основни, в рамките на предучилищната педагогика, въпроси, които на този етап не се обсъждат: Каква е субстанционалната същност на детството в периода от 3 до 7 години? И кои са неговите педагогически аспекти? Ако изходим от етимологията на думата педагогика, тя има гръцки произход (*παιδαγωγία*) и съдържа два корена, свързани с дете и вода. В този контекст значението ѝ се свързва с ръководство на детето изобщо, а не само в нормативно регламентирани институции и поставя изискването това водене на детето да е резултатно не само на преднамерени педагогически взаимодействия (в институционална среда), а на координираните усилия на всички значими възрастни за детето. Предучилищната педагогика се диференцира по отношение на времеви период от развитието на детето (3-7 години), към който е насочено „воденето”. Но не трябва да се забравя, че това „водене на детето” се случва през периода на детството и не бива интерпретациите да бъдат стеснявани само в институционални рамки. За да бъдем обективни, трябва да признаем, че съ-

ществува и семейна педагогика, но тази диференциация, макар и научно обоснована, като че ли разделя детето в две топологични пространства - образователна институция и семейство, и в този смисъл не е ли време да говорим за Педагогика на детството, като обединяващо пространство, в което протича детското развитие, без противопоставяне на участващите в това пространство субекти. Ако приемем детството като социална ситуация за развитието на детето, то става очевидно, че то е динамично отношение, а не ситуационен контекст, между детето и другите. То, детето, не може да бъде изключвано, независимо какви са основанията за това.

При определянето на детството съществуват различни подходи, предимно извеждащи на преден план неговите съдържателни характеристики, съотносими с развитието на детето (психическо развитие). Определянето на функционалните характеристики на детството най-често са заменени с декларативната теза, че „детството е особена ценност за всяко дете”. Последното твърдение често функционира в педагогическата колегия и е основополагащо при разработването на всяка концепция в областта на образователните политики, но не се определят операционалните характеристики на тази ценност за самото дете, а по-скоро се подменят с ценностните представи на възрастните за детството. Или както отбелязва В. Кудрявцев създава се „илюзията ком ил`фо”("comme il faut") - “така трябва” ориентирана към добрите намерения, свързани с принципите на хуманността и човеколюбието (2003). А и самото детство, по отношение на операционално техническите и съдържателните си компоненти, е с различни характеристики през различните епохи и периоди, през които преминава (използвана е терминологичната рамка на Д. Елконин 1989). С това са свързани проблемите:

- за определяне на детството в социокултурното пространство родители- нормативна среда (в това число и образователна) ;
- за определяне на детството като пространство за самореализация на детето.

Детството трябва да бъде разглеждано в широк културен контекст и исторично. През вековете отношението на общностната група към детето се е променяла от инфантицид (детеубийство), през педоцентризм към прокламирано субект- субектно отношение. В съвременieto ни, възрастните, в индивидуалната си практика или педагогическа такава, се опитват да моделират бъдещето на децата, а идеите за обогатяване на детското развитие (амплификация, по А. Запорожец) най-често са обосноваващи въвеждането на „небезспорни педагогически практики” (Кудрявцев 1998).

Нормативно у нас дефинирането на детството е опосредствано от определянето на детето, по смисъла на Закона за закрила на детето (2000г.), и обхваща периода от раждането до навършване на 18 години. В рамките на този времеви период могат да бъдат определени епохите: на ранно детство 0-3г.; детство 3-11г.; подрастващи 11-18 г. (Елконин 1989).

Всяка от тези епохи има своята специфика, но те са обединени от същностната характеристика на детството като период за социално развитие, в който културните норми стават доминиращи в регулация на поведението на детето, период, през който интензивно протичат процесите на социализация като случваща се индивидуална социалност - формирането на норми и ценности, и като случваща се културна социалност - овладяването на социални роли и придобиването на социални статуси. Ако се позовем на метафората на Л.Виготски, детството може да бъде разглеждано като период, през който детето се „връства в културата” включвайки в единство три процеса:

- ✓ творческото овладяване на културата, чийто резултативна страна е психическото развитие;
- ✓ самореализиране в културната среда;
- ✓ преобразуване на културата, в най-общ план, в зоната на близкото развитие на детето, отбелязвано с термина интериоризация.

Ако приемем, че това е субстанционалната същност на Детството, то по принцип, трябва да определим конкретното ѝ проявление във всеки възрастов период, съотносим с образователната традиция у нас, спрямо съдържателните и функционални характеристики.

За нас остава открит въпросът какви са съдържателните и функционални характеристики на детството през периода от 3 до 7 години, който нормативно определяме като предучилищен? Проблемът не е нов, но случилото се обществено напрежение подсказва необходимостта от преизследване. Функционално детството е обективно необходимо състояние на обществото, признавано от всички, но отношението към него, в съдържателен план, е различно от различните формални и неформални институции. Въпреки съществуващите различия в очакванията, изразени от родителите, и проектираните обществени политики в тази сфера, съществува обединяващ център, или негласно постигнат консенсус в публичния договор, свързан с основната цел на детството, а именно развитието на детето. Тук могат да бъдат очертани два аспекта, които са предмет, както на предучилищната педагогика, така и на предучилищната практика :

- разкриване на обективната ситуация за развитие на детето в социалната структура;
- разкриване на особеностите в индивидуалните механизми на случващото се развитие.

Проблематизирането на всеки аспект съществува както на концептуално, така и на практическо равнище и ако на равнище педагогически намерения съществува единомислие, то в практическата реализация има какво да се желае, така че и децата да посещават с удоволствие детското заведение, и техните родители да приемат концептуалните идеи за промяна. Случващата се промяна в концептуалната рамка на целите на

предучилищното образование и техните структурни проекции пораждат съпротива поради затруднения в практическата проекция на няколко аспекта, превръщайки ги в проблеми:

Първият проблем е свързан с определянето на същностните характеристики на детството като социална ситуация за развитие на съвременното дете.

Исторически могат да бъдат очертани три етапа в развитието на детството: квазидетство, неразвито детство, детство (Кудрявцев 1998), които отразяват отношението на възрастните към детето и включеността на последното в света на възрастните. Ако квазидетството се отнася към онези епохи, от развитието на човешката култура, които определяме като архаични, то неговата същност се изразява чрез съществуването на съвместната трудова и ритуална общност между възрастни и деца. Появата на ритуално или символическо пространство, в рамките на тази общност, подготвя детето за нов прочит на действителността, но не го подготвя за влизане в нея, защото детето все още е пряк участник. На етапа, в който децата са изключени от трудовата дейност на възрастните, започва и тяхното отдалечаване от социалния свят на възрастните, с което нараства и необходимостта от заместващ механизъм, чрез който да се възпроизвежда света на възрастните, чрез който те ще имат достъп до този свят. Така се появява символичната или сюжетно ролевата игра. Но нейната поява не е доказателство за прехода към детството, защото в играта се моделират социалните отношения от света на възрастните. Същинското детство се появява, тогава когато детето може самостоятелно да извършва трансформации със смисловото съдържание отразено в играта (В.Давидов). Децата да експериментират с отразяваните социални отношения, а не само да ги моделират или възпроизвеждат. В този контекст с появата на сюжетната игра може да бъде свързано началото на неразвитото детство, в което детето възпроизвежда по един или друг начин възрастността, чрез овладяването на система от образци или да я моделира. Бихме обобщили, че тези основни фази в развитието на детството могат условно да бъдат съотнесени с възрастовите периоди от развитието на детето. А времето на предучилищна възраст изцяло съвпада с характеристиките на неразвитото детство.

Независимо каква характеристика ще привнесем в оценката си за детството за децата от 3 до 7 години едно е безспорно, то е социалното пространство за себеизява на детето или детството е форма на проява на социалната ситуация на развитие на детето. Разглеждано като социална ситуация на развитието то е динамично и като всяка социална ситуация детството е:

- ✓ част от социалната действителност;
- ✓ основен източник за развитие на детето;

- ✓ път, чрез който социалното става индивидуално достижение за всяко дете;
- ✓ смислообразуващо пространство, в което се овладява и реорганизира личен опит, реструктурират се психични структури и се появяват психични новообразувания;
- ✓ културна среда, в която се съдържат предпоставките за „врастване в културата” (Л.Виготски).
- ✓ В последния аспект „врастването в културата” се съдържа и следващият проблем „врастването в себе си” чрез използването или овладяването на културни средства (В.Кудрявцев 2006).

Втори проблем на предучилищната педагогика е операционализирането на „врастването в себе си” или разглеждането на *детето като субект* и определяне на ценността на предучилищното детство за самото дете чрез разработването на механизми нормативни, инструментални, поведенчески и дейностни за:

- равнопоставяне на детето като субект в нормативно регламентираната социална система;
- равнопоставяне на детето като субект в битийна общност;
- равнопоставяне на детето като субект в дейността, в която се включва;
- равнопоставяне на детето като субект в социалните отношения, в които участва- групови и междугрупови;
- равнопоставяне на детето като субект в социалната комуникация.

Нормативните предписания у нас (законови и институционални) по настоящем признават права на детето, които го определят, в някаква степен, и като субект. То, детето е носител на права. Това не винаги е било така. В християнският свят, в периода на ранното Средновековие, детето е свързано с „греха” и то изцяло е подчинено на волята на властващия, независимо кой е носител на тази социална функция. Едва през 18 век се заражда детецентристката ориентация в общественото съзнание и семейството поема своите отговорности за грижа към децата си. Така за грижата към децата започват да се конкурират трима агенти - семейство, църква и общество, последното чрез институционалните механизми на властта. В тази конкурентна среда беше размита и практически елиминирана изначалната същност на детето като човек да бъде себе си. Човек съществува в хронотопа на времето, но не само по отношение на неговите топологични и времеви характеристики. Той съществува в социална среда, в общество. Последното е възможно само ако съществува някаква взаимност между хората. То „Обществото съществува не защото всеки от нас съществува, обществото съществува, защото ориентацията към Другия е присъща на всеки от нас. Човекът е същество, при което откриваме стремеж да излезе извън пределите на самия себе си, стремеж да бъде себе си с другите”(Сло-

бодчиков 2010:8). Именно в този стремеж на човек се крие и неговата социалност, но и субектност.

Субектността може да бъде развивана в неструктурирана битийна общност, а социалността в някакъв тип социална структура. Всяка структура се основава на възникващите връзки и отношения. В този смисъл социалната структура предполага различни отношения, при доминирането на йерархични (субординационни) отношения, а случващите се взаимодействия са от типа един до друг. Неструктурирана битийна общност допуска взаимодействия не от типа един до друг, а заедно, което е предпоставка за случваща се субектност.

С раждането си детето заварва различни по мащаб структури, в някой от които е директно включено – семейство или индиректно - държава, социална, етническа или религиозна общност. Всяка от тези структури налага свои ограничения, под формата на социокултурни норми, предписва определено поведение, чрез съществуващи правила, упражнява властови въздействия върху детето, чрез властовите функции на различните социални роли и статуси. Детето е само в своята субектност, която не само трябва да се случи, но и да устои на този външен натиск.

И тук е основният въпрос: как да се постигне баланса между културната норма, чийто носител е „общественият възрастен” (Д.Елконин) и субектността за детето? Проблемът се усложнява от факта, че в тази релация е включен „общественият възрастен”, който в различните ситуации, от живота на детето, е различен. А като допълним и различията, на индивидуално равнище, за представителите на категорията „обществен възрастен”, спрямо културно- образователен и социален статус се очертава изключително динамичната ситуация, в която ще се опитваме да проектираме детската субектност. Възможни са и опозиции от страна и на родители, и на учители. В този смисъл случващата се детска субектност трябва да бъде допусната да се случи от страна на възрастните. Предпоставките за това са факт. Нормативните предписания не само допускат, а изискват постигането на детска автономност чрез:

- емоционалното преживяване на битийността;
- прякото участие на детето в събитието, а не съпреживяването му от позиции на страничен наблюдател;
- активност за всяко дете;
- сътрудничество и равнопоставеност за всяко дете;
- развитие на ключови компетентности;
- развитие на самостоятелност.

В този контекст образователната практика е нормативно ориентирана не просто към зачитане на човешкото в човека (идеите на хуманизма), а към саморазгръщаща се човечност, към възможността детето да прояви своята човечност, не само да се развива, но и да се саморазвива. Именно в саморазвитието се постига реалната субектност за човек. Разбира се проце-

сите на детското саморазвитие, в периода на предучилищното детство, не са безгранични и поставят въпроса: не съществува ли опасност саморазвитието да влезе в противоречие с културно зададените норми? Бихме отговорили, че такава опасност не съществува, и това твърдение е вярно само ако се прави разграничение между развитие и функциониране. Развитието, е изначално социално детерминирано. И в този контекст, в практическите проекции на саморазвитието, не бива да бъдат допускани интерпретации съотнесими с функциониране. Детето се нуждае от подкрепа и тя трябва да е насочваща, но не ограничаваща, а още по-малко забраняваща стремежа на детето за себеизява. Саморазвитието и автономността не трябва да се извеждат в модуса да оставим детето само да открива, да твори, да действа или то да изгражда един паралелен свят за себе си, паралелен, но и отделен, а най-вероятно и различен, неподвластен на културна норма. С което обричаме детето на функциониране и вероятно и на физически растеж. За съжаление опасността от подмяна на същности, на индивидуално ниво, в педагогическата система съществува, което поражда и необходимостта от ясни предписания за технологизиране на процесите или за организация на педагогическото взаимодействие, гарантиращо случването на детската субектност. Наложените професионални стереотипи допълнително затрудняват тази промяна. Ако тя се забелязва, то тя или не е масова или носи белезите на подмяна.

Равнопоставянето на детето, като субект в нормативно регламентираната социална система, не означава само спазване на правно регламентираните права, но и допускане, съобразяване с детската позиция.

Нормативно регламентираната социална система за детето от 3 до 7 години е детската градина. Всяка система съдържа не само елементи, но и връзки или отношения между тях, на която основа се постига целостта. Отсъствието на някой елемент или на връзка с останалите води до нарушаване на целостта, а следователно и на системата. При определянето на елементите на социално педагогическата система „детска градина” формално можем да ги разграничим в две групи вещни и субектни. Към последните отнасяме деца, техните родители и персонал на детската градина (педагогически и непедagogически). За съжаление формите на партниране между участващите субекти са се формализирали до там, че в масовия случай, се свеждат до подготовката на тържества, често наричани празници, но според нас, тези празници са със спорен адресат. Или възникващият въпрос е: за кого протичащата събитийност е празник - за детето, родителя или учителя? Преживяването на празника не е моментен акт, това са и преживяванията на детето на моментите на неговата подготовка, които не винаги са съпътствани с положителни емоции за детето.

Семейството, в лицето на родители, детската градина, чрез своя персонал, не просто съпровождат детското развитие, а са колективно отговорни за случващото се с детето. И доколкото семейството е близко, във

своите функции, до неструктурираната битийна общност, чрез осигуряването на емоционален комфорт и подкрепа за своето дете, то (семейството) трябва да бъде допуснато до педагогическата система на детската градина, а не често ограничавано, спирано на „входа”, защото именно в тази битийна общност детето е свободно да преживее себе си като субект.

Родителската общност е твърде разнообразна по отношение на своята подготвеност или реален родителски капацитет, доминиращ родителски стил, образователни очаквания, родителски нагласи. Резултати, от изследване на родителски капацитет, показват, че и в началото на 21-ви век, българският родител продължава да се интересува от храненето на детето, поставяйки го като водещ индикатор на първо място, паралелно с проблемите на детската агресия, а интересът му към случващото се в детската градина, в съдържателен план, свързано с развитието на игровите форми, остава на предпоследно място (Захариева 2010:55). Ако проследим и останалите данни ще установим, че интерес се проявява и към развитието на способностите на децата. Този индикатор е ранжиран на трето място. Развитието на способностите, съдържателно и в действителен план, се реализира в различните детски активности, в това число и в играта. Това размишляване в отговорите на родителите дава обяснение и за неразбирането и неприемането на идеята за задължителността на предучилищното образование от 4 години. Родителят припознава тази задължителност, във формите на училищните ѝ прояви, изключвайки или немислейки различието между училищна и предучилищна образователна среда, което е и основанието за отхвърляне на идеята за задължителността на предучилищната институция от четири годишна възраст. Кое поражда тази подмяна? Според нас това е отсъствието на обяснителен диалог за същностните характеристики на формите на протичане на човешкото живеене или за формите за социално обединение между хората, в частност и при децата. Последното се случва в неструктурирана битийна общност (лат. - *communitas*) или в определена социална структура (в която съществува някаква организираност). Неструктурираната общност възниква там, където няма твърдо изразена социална структура, общност основаваща се на родови връзки или общност основаваща се на общо (обединяващо) чувство за принадлежност. В този смисъл към този тип социално обединение можем да отнесем семейството, като първа колективна форма на социалност, с която детето се среща след своето раждане. Образователните институции са форми на структурирани социални общности. И като социални структури в тях съществуват различни отношения, в това число и субординационни. Възниква въпросът: Къде детето преживява прехода от неструктурирана общност към социална структура? Въпросът не е формален, а изначално свързан със случващата се или не детска субектност.

Детето може да извърши този преход от неструктурирана битийна общност към социална структура, с каквато ще се срещне и в училище, в

среда съдържаща в себе си характеристиките и на двете битийни общности. Вече бе уточнено, че случването на субектността е възможно в ситуации не от типа „един до друг”, „а заедно”, съществуващи в неструктурирани битийни общности. Което практически означава, че взаимоотношенията или взаимодействията се изграждат на принципите на кооперацията, на съвместността, а не на конкурентността. В коопериращите форми се изгражда устойчивост на възникващата субектност у детето, на която и предстои да се срещне, и да устои на други конкуриращи я субектности.

В неструктурираната битийната общност съществува висока степен на стохастичност на предпоставките за нейното създаване, за разлика от социалната система, където съществуват детерминиращи фактори. Излизайки от семейството, детето трябва да попадне в среда близка до семейната, от позиции на битийността, но едновременно с това и в среда съдържаща предпоставките за включване в социална структура. Срещата на детето с тези две битийни общности, които условно ще разграничим на неструктурирана и структурирана, е в рамките на предучилищната институция. Там детето е участник в различни активности, в това число и в игрова. Именно в играта, като съвместна дейност, в различните си форми на проявление, детето е поставено в неструктурирана битийна общност. От този тип е не само семейната общност, където хората живеят не един до друг, а заедно, където чувството за принадлежност, което обединява е породено от родствените връзки. От този тип е и играещата общност, където чувството за принадлежност е породено от общия игрови контекст, който е условен, а не социално регламентиран. В тази общност детето е себе си чрез другите (условната позиция, която заема), но и търси себе си в партньорството с другите. В този контекст играещата общност на деца е на прехода между индивидуалното битие на детето в семейството и колективното му битие в социалните структури.

Постъпвайки в детската градина детето се включва не само в играещата детска група, то се включва и в социалната структура „детска градина” или попада и в среда с ясно очертани социални роли и позиции. Но там то не е само, то е част от детската група.

Детската група, в началните етапи на нейното случване, е обединение, което е динамично, в което няма строга структура, в което разгръщащата се взаимност представлява „битие с другите” (Хайдигер), а това е предпоставка за съществуването на обществото. Именно това ни дава основание да допуснем, че основното съдържание на предучилищното детство трябва да се свързва с появата и развитието на детската група, където детето ще преживее своята субектност, но и своята обектност. В детската група детето ще бъде активно, ще развива различните дейности, съответстващите им действия и умения или ще познава света- предметен и социален, с което свързваме следващия проблемна кръг.

Третият проблем е основополагащ в предучилищната педагогика и практика: за определяне формите на активност за детето и разкриването на механизмите, чрез които те влияят върху детското развитие.

По настоящем съхраняването на детството се извежда и основно свързва с определяната като водеща в предучилищния период игрова дейност. Но трябва да припомним, че детството има по широки времеви рамки и не бива да се свежда само до предучилищния му период, както и играта не трябва да се свежда само до сюжетно-ролевата такава.

Играта е безспорен феномен появил се в историческото развитие на човечеството и най-често е разглеждана като форма за социално включване на детето в света на възрастните. Съществуват и други интерпретации, които разглеждат играта като „своеобразна инициация“, която не въвежда в света на възрастните, а по-скоро представя този свят превръщайки го в свръх ценност, което дава основание на В.Кудрявцев (1998) да я определи като своеобразен „мит“, чийто централен персонаж е „възрастният като субект произвеждащ смислите на човешката дейност“.

Идеята за водещата функция на играта възхожда към постановките на привържениците на дейностната теория (Харковска група психолози, ученици на Л.С.Виготски-Д.Б.Елконин, А.Леонтиев и др.). Съблюдавайки научната коректност, трябва да посочим, че терминът „водеща дейност“ за първи път е използван от Л. Виготски през 1930 г. При анализа на детската игра, той подчертава, че тя е водеща, но не централна активност за детето. А водещо за детското развитие, според него е социалната ситуация на развитието. През 40-те години, с развитието на идеите на дейностната школа, на детската игра е придаден статут на водеща дейност.

Играта, но не само тя би могла да е един от компонентите на социалната ситуация на развитието, в която възникват различни взаимодействия, в това число и игрови. Неоправдано е процесите на детското развитие да се свеждат до един тип взаимодействие. В контекста на социалната ситуация на развитието (Л.С.Виготски) вероятно съществуват и други, съществени за детското развитие, взаимодействия. Д. Димитров (2006) подчертава, че именно в „обективната ситуация на детското развитие възниква играта“, а не обратното, т.е. тя (играта) е елемент, но не и единствен елемент в тази ситуация. Възниква въпросът кое поражда тези разминавания в интерпретациите? Отговорите биха могли да бъдат много, но същността в повечето случаи е свързана с частична интерпретация на авторски идеи или с подмяната на смисли.

Авторът на една от теориите за дейността А.Леонтиев подчертава, че върху развитието на човек оказват влияние *различни дейности*, които могат да съществуват съвместно, като най-значима е „водещата, която обуславя главните изменения в психологическите процеси на личността на детето на даден стадий от неговото развитие“ (Леонтиев 1983:285-286). Играта освен като „водеща“ е определяна още като „основна“ - Д.Б.Елко-

нин; „преобладаваща” дейност - Л.Виготски. Д. Елконин използва като равнозначни понятията основна и водеща дейност при това поставяйки ги в контекста на социалната ситуация на развитието на детето (Елконин 1989:42). С не по-малък потенциал за развитие на детето са и продуктивните дейности, към които са насочени изследванията на А. Запорожец и В.Мухина. Напоследък изследователите обръщат внимание и към потенциала на изследователската дейност на децата - В. Кудрявцев, Н. Поддяков.

Днес значението на понятието „водеща дейност” се измества по посока на „единствена дейност”, в опитите *играта да се реабилитира* в педагогическата практика, да се включи в реалните педагогически технологии, да осигури очакваната от децата „свобода”. Оказва се че от една страна детската игра, като дейност на детето, обеднява, а от друга поражда затруднения, на професионално равнище, за учителя при нейната реализация. Очертава се проблемът: децата все по-малко играят, а педагозите все по-често избягват да провокират появата на разнообразни игри сред децата или обозначават като игра различни от играта педагогически събития. Сблъскваме се с факта, че играта и игровите форми се превръщат в „спасителен пояс”, но не за децата, а за възрастните в техните педагогически намерения. Объркването започва с подмяната на две различни същности: *играта като пространство за свободна изява на детето и причините за поява на детската игра*. Поражда се заблудата, че играта е спонтанна изява на самото дете, което подменя вярното твърдение – играта като място за себеизява на детето. Изследванията на Д.Елконин (1984), М. Мид (1988) показват, че играта възниква под външно въздействие, а не спонтанно. За това и моментният упадък в развитието на игровата дейност при децата трябва да бъде свързан с външни за детето причини, а не с промени в развитието на самото дете, закодирани най - често във фразата „съвременното дете не умее да играе”. Поставяните проблеми не са структурни, като каквито най - често те се припознават, а съдържателни. Не става дума за стесняване на времето пространство на играта за сметка на ситуационните форми или обратно. А за организирането на детските активности в различните ситуационни форми под игрова форма - *актуален проблем*, чието решение е зависимо от индивидуалната педагогическа компетентност на възрастния и в този смисъл е по-малко подвластно на нормативно-институционални предписания.

Трябва да бъдат отчетени и новите тенденции при разглеждането на играта като феномен и предпоставките, които я пораждат. Случването на детската игра е израз не само на детската потребност от включване в света на възрастните, а е резултат от действието на различна комбинация от обективни и субективни предпоставки.

Към *обективните предпоставки* Д. Димитров (2006) *отнася*:

- особеното в природата на културните предмети;

- характерното в същността на предметните действия;
- стохастичността на връзките между обектите;
- секторната организираност на всекидневието;
- многопластовата контекстуалност на общуването;
- типизацията, хабитуализацията и институционализацията на дейността и взаимодействията;
- цикличността на въздействията;
- полярността в значимостта на обективната реалност.

А субективните предпоставки свързва с:

- ✓ Вероятностния и моделиращ характер на психичното.
- ✓ Универсалността на живото движение и неговото управление.
- ✓ Потребността от идентичност.
- ✓ Потребността от свободна самоизява, самоутвърждаване и самоусъвършенстване.

Предпоставките пораждащи игровата дейност, за конкретното дете, могат да бъдат различни и в различно съотношение, което създава и своеобразната неповторимост и значимост на игровата ситуация за него. В играта детето не просто е функционално активно, то се себеутвърждава, но и самоусъвършенства. Процесите на саморазвитието при детето се доближават до своята същност до съдържанието на социалното конструиране и етапите през, които то преминава: хабитуализацията, типизацията и институционализацията на дейността. (P. Berger, T. Luckmann: 1995).

Процесът на *хабитуализация*, включва обичайни, повтарящи се действия, които придобиват статус на образец, но в същото време запазват своята динамика или вариативност на съществуване, приложени в различни ситуации. Постепенно те стават относително обобщени, което позволява да се извършват отново и отново при по-икономичен режим, при по-малка загуба на енергия от субекта. Важен резултат от хабитуализацията е постепенното намаляване на числото на различните избори за субекта. В резултат дейността на човек се специализира или се появяват „привични действия” в индивидуален план. Тези привични действия също подлежат на обобщаване в социален план чрез процеса на *типизация*. А всяка случила се типизация се определя като институт, а съответстващия ѝ процес като *институционализация*.

Процесите на типизация се характеризират с взаимност, т.е. допуска се, че типизацията е насочен, реципрочен и едновременно случващ се процес, а действията, които се типизират са хабитуализирани за всеки субект чрез ролята, която изпълнява.

Разгледано това допускане, в образователната среда на предучилищната институция, то трябва да приеме по конкретни измерения чрез съдействието на възрастния – учител:

- за *откриването* от детето, чрез приетата игрова роля, на различни *социално зададени хабитуализации - образци*, които са в социалния репертоар на общностната група, *като допуска и съществуването* на собствени такива за детето;
- за *откриване на собствени хабитуализации* от детето и допускане на тяхното съществуване;
- за свеждането им до приемлив и оперативен брой, с достатъчна степен на обобщеност, позволяваща преноса им в различни ситуации в този смисъл за тяхната типизация.

Днес, в образователна среда на предучилищната институция, съществува опасност от пропускане на един или друг етап, което крие различни последствия. Ако етапът на хабитуализация, протичащ основно в игровата дейност, се пропусне и усилията се насочват само към типизация - задаване на социално приети нормативни образци, то възможността за случваща се самоактуализация на детски опит се обрича на неуспех, а прокламираният, в практиката и нормативно определен модел за субектно - личностно развитие на детето трудно ще намери своите практически решения. Ако бъде пропуснат етапа на типизацията, при неправилно ръководство на игровата дейност, съществува опасност от не случване и на институционализацията, която контролира поведението т.е. няма да бъдат развити онези механизми, подвластни на социален контрол, които влизат в структурата на човешката дейност.

Формалното определяне на всичко случващото се в детското съобщество като „игра” (в различните ѝ разновидности) буди недоразумения и поражда диспозицията „не игра”. Как да определим онази детска активност, която не е игра? А трябва и да зададем въпроса: Всичко ли, което се определя като игра, в практиката, е действително игра? Или какво е отношението между игрови форми и игроподобни? Отговорът на последния въпрос не е еднозначен и според нас трябва да отчита субективните детски преживявания на случващото се като игра или не игра.

Така достигахме до *следващия проблем* в предучилищната педагогика: Какви или кои са формите за структуриране на детския опит - социален и познавателен?

В нормативно зададената институционална среда на предучилищното заведение случващото се определя като ситуация (в различни разновидности). А ситуацията в педагогическата колегия най - често се припознава като обучаваща и от тук аналогията с обучението. Ако приемем, че в рамките на една седмица времето от 9 до 10.30 ч. е отредено за ситуации, то общото седмично времетраене е седем и половина часа. Ако продължим с изчисленията ще установим, че за първа възрастова група в рамките на седмицата, децата би трябвало да разполагат средно на ден с един час, извън отреденото време за игра и за ситуации, с време за свободни дейности. Остава открит въпросът дали това е така в практиката? Очертава се

още един проблем. Неизменно се насажда в детските представи, че те ще имат занимания (ситуации), с очакването те да демонстрират наложените от възрастните стереотипи за поведение в подобна среда - на послушание и строго регламентирано поведение, израз на властовите позиции, които предписва социалната роля на детския учител, което се разчита от детето като „не свобода” при това с основание.

За да бъдем обективни тези формиращи се нагласи, за учителя като властващ, не са израз само на индивидуални, професионални или личностни характеристики за конкретен учител, нито следствие от професионалната му роля. Често тези нагласи са израз на родителското (обществено) очакване за дисциплиниране на собствените им деца, на доминиращия авторитарен стил на общуване в диадата родители – деца, който се предписва и на педагогическата колегия.

Тук навлизаме в следващия проблем: *За различното субстанционално съдържание на играта и ситуацията* дефинирано най – често „ситуацията не е игра и играта не е ситуация”. В педагогическата практика тези два конструкта (игра, педагогическа ситуация) са напълно противопоставени, до взаимно изключване.

През последното десетилетие за предучилищна педагогическа общност у нас ситуацията се припознава като ситуация на педагогическо взаимодействие - нормативно регламентирана в рамките на образователния процес (в изложението с педагогическа ситуация ще отбелязваме именно нормативно регламентирани ситуации). За нас по - интересният въпрос е: Може ли играта да се разглежда като ситуация? Ако отговорът е положителен, то очевидно диспозицията игра - ситуация отпада. Ще се обърнем още веднъж към Л.С.Виготски и неговата теза, че източникът за развитие е в социалната ситуация на развитието. „Ситуацията е особеното „поле” и „рамка” на преживяване и действие. Там стават текущите промени, в нея се „срещат” субективно и обективно, съзнателно и безсъзнателно (Минчев 2006). Всяка човешка психика е винаги в ситуация, а съвкупността от ситуации определят *ситуационния репертоар*. Заедно с последния се включват и теми на преживявания, които са пространствата, местата, където се пораждат смисли или „потенциален смисъл”, „протосмисъл” (пак там). Погледнато в рамките на ситуационната теория и играта и „ситуациите на педагогическо взаимодействие” са ситуации в психологическата им интерпретация. Те са местата на случване и преживяване на индивидуалните смисли. Но очевидно съществува и разлика, породена от различната комбинация от характеристики, които описват дадена ситуация. Б.Минчев изброява над 50 дихотомични характеристики, които могат да се комбинират по различен начин и да опишат конкретните ситуации за човека. Елементи на ситуациите са уменията и навиците. Уменията възникват в ситуациите и са насочени към тяхното овладяване. Те са по - динамични по своя състав за разлика от навика, който се определя като

по-ригидна структура. Въз основа на уменията и навиците възниква знанието, което се интерпретира като „свърх тренирано умение или навик” и следователно то е постижимо във всяка ситуация - педагогическа или игрова. Каква е разликата между двата ситуационни конструкта - педагогическата и игровата ситуация? Играта като форма на инициация задава съдържанието на детството, за разлика от същинската инициация, която има обрядна форма и е своеобразна гранична бразда между две епохи Детство – Възрастност. А педагогическа ситуация задава съдържанието на знанието (умения, навици).

В контекста на реализиращата се игра са възможни два подхода: играта насочена към социализация на детето и свързаното с него социално - педагогическо проектиране на детското развитие - „неразвито детство” (В. Давидов). И втори подход играта като пространство за свободно действие със смисловото съдържание, което превръща детството в развито (В. Давидов). Това функционално разграничение на играта ни връща към поставения въпрос за разграничителните конотации игра – педагогическа ситуация. Процесите на социализация по същество са овладяване на културни норми зададени чрез различни поведенчески, познавателни, предметни образци, което доближава играта в периода на неразвитото детство до педагогическата ситуация. Но те функционират в различни смислови полета с различна насоченост. Играта в социален контекст с познавателна насоченост, а педагогическата ситуация в познавателен контекст с игрова насоченост. В играта през периода на неразвитото детство (по терминологията на Давидов) се случва своеобразно „чудо”. Детето се освобождава от обществената норма зададена в и чрез предметите. То започва да извършва пренос на смисли и да открива индивидуалните значения, а възрастният престава да бъде единствения носител на „смисли”, или да бъде своеобразен „месия” за детето.

Възрастният е този, който в социалното пространство на детето се явява носител на колективен опит и своеобразен *посредник - медиатор* на този опит. Преосмислянето на основната функция на възрастния като посредник, а не транслатор на културни норми, може да промени качествено образователната среда за детето независимо тя институционално регламентирана ли е или не е. И сега ще открием в добрите педагогически практики, по изрече на В.Кудрявцев (2003), своеобразен „протестантизъм” във възпитанието - възрастният да допуска индивидуални вариации в действията на детето, т.е. отклонения от нормата, от еталона, ако те остават в рамките на зададения модел и в този смисъл те се явяват своеобразни инварианти. При това налаганата културната норма е в нейния индивидуален прочит от даден възрастен и всичко, което не се побира в нейните инвариантни граници е предмет на отричане, на забрана, на отхвърляне - „не прави така”, „така не може” и т.н. А това неизменно ни поставя в диалогическата властваща - подчинена и пораждащите се поведенчески стереотипи.

Всяка властваща норма поражда своята опозиция. Детето попада в ситуации, в които енергетичния потенциал на възрастния е насочен към разрушаване на наличните у детето когнитивни схеми и построяване на културни такива. Тук не става дума за това коя от двете норми има развиващ потенциал за детето, с по-голяма вероятност тази на възрастния, а става дума за субективните преживявания на детето. Детето попада в ситуация на застрашена свобода.

Според теорията на реактивната представа на свободите (Brehm) човек си създава субективна представа за свободите, които има, и за степента, в която ги владее. Всеки опит за тяхното ограничаване предизвиква реактивност или елиминиране и възстановяване на притежаваната свобода. Затова и всяка външно зададена забрана към детето среща неговата, често яростна, съпротива. Какъв е изхода от възникващата ситуация? Възможен отговор на въпроса може да бъде открит в идеите на културно- историческата психология на Л.С.Виготски. Търсейки отговор на въпроса кое преустройва психичната организация у човек така, че да я изведе на равнището висшите психични процеси, той развива Хегеловата идея за опосредстването в психологическия дискурс. Идеята като че ли е забравена за десетилетия и не се развива. Но към 90-те години на миналото столетие е преоткрита. Инуи Тасаки (1987) подчертава, че функцията на възрастния е да бъде представител и посредник на детето пред обществото. „Ставайки доверено лице на детето възпитателят в това си качество получава право на достъп в неговия вътрешен свят” (пак там:18). Посредникът е своеобразен ключ за достъп до определено пространство, но не и универсален такъв.

Поставянето на *проблема за посредничеството* в образователната среда на предучилищната институция е особено актуален днес, когато се опитваме да дадем отговор на въпроса: как да се случи детската субектност и то така, че тя да предполага овладяването на културните образци или норми.

Идеята за посредничеството - медиаторството вече функционира в публичното пространство у нас. През 2004 г. бе приет Закон за медиацията, чийто предмет е уреждането на спорове чрез института на медиатора. Във философската рамка на закона е заложена антропоцентричната идея за медиаторството, но трябва да отбележим, че посредничеството не се изчерпва само с тази интерпретация.

Идеята за опосредстването, въздигната от Хегел, е разграничаване на същност и съществуване. За да се разкрие същността е необходимо снемане на непосредственото. За Л.Виготски опосредстването е способ за организация на активността на субекта без да се изменя нейната рефлекторна природа, но водещ до промяна в нейната организация чрез включването на опосредстващо звено, *опосредствана връзка*. За Л.Виготски развитието съдържа етапите на непосредственост и опосредственост. Постигането на ново равнище на непосредственост се постига чрез

интериоризация на случващата се опосредстваност. В този смисъл опосредстваната дейност е механизма за трансформация на личните смисли в значения, т.е. превръщането им в нова непосредственост.

М. Коул (2000) подчертава, че посредничеството е „активно двустранен процес”, „взаимно вплитане”, а чрез акта на опосредстване винаги се постига двойна координация между физическия свят и този на другите хора.

Най-често опосредстването се представя чрез метафората на триъгълника, а в неговата психологическа интерпретация може да бъде разглеждана в три плана като емоционален триъгълник, медиаторен - опосредстващ триъгълник и социокогнитивен триъгълник. T. Zittoun, A. Gillespie, F. Cornich, C. Psaltis (2007: 211)

Емоционалният триъгълник включва дете, възрастен, обект чрез който възрастният удовлетворява потребността на детето. В емоционалния триъгълник съществува взаимодействие между двамата участници, които си влияят емоционално, при опосредстването от обекта, и тези емоции се отразяват в някакъв знак.

Опосредстващият триъгълник на T. Zittoun, A. Gillespie, F. Cornich, C. Psaltis се доближава до формата на знаковия триъгълник при Л.Виготски, които те определят по-скоро като самоопосредстване (субект - посредник - обект) и като опит да се приспособи средата към собствените цели. Тук са опосредствани отношението на субекта към обекта с помощта на знак.

Социокогнитивният триъгълник, възходящ към традицията на Ж. Пиаже, включва двама човека и обект, по повод на който протича взаимодействие, мислене и действие, а интерпретацията е в контекста на интеракционисткия подход на Perret-Clermont. То, взаимодействието, е разглеждано в някакъв контекст. Развитието е свързано с координация на различни перспективи и тяхната интериоризация. Този подход разглежда мисловните процеси като вградени и развиващи се в „исторически, културно медирана активност” т.е. в *съвместната опосредствана дейност* (К. Лекусей, Л.Россен, М.Коул:2008).

Децата не се раждат способни да опосредстват дейността си, но се раждат в свят, в който възрастните имат тази способност (Коул 2000: 219). Проблемът за посредничеството е многоаспектен и изисква не само изясняване на субстанционалната му същност, но и разкриване на механизмите и формите, чрез които то се осъществява. Поставянето на възрастния в позицията на посредник го отдалечава от позицията на властващ над детето, а възникващата ситуация може да бъде разглеждана като проекция на знаковото опосредстване (Янчева 2012) и като предпоставка за случването на „обогатяващо педагогическо взаимодействие” (Димитров:2012).

Технологизирането на процесите на обогатяващото педагогическо взаимодействие е ориентирано към разгръщането на взаимното „съдействие” в условия на кооперация на дейността на детето с другите връстници и възрастни (пак там:24), където съществуват предпоставките за поява на „съвокупно действие” (Д.Елконин:1989) или „значешо действие” (Янчева:2011).

Посредничеството разбрано антропоцентрично и антропотехнологично е механизма за случването на детската субектност или за изграждането на детската личност в индивидуалната, собствена дейност на детето. То, в различните си форми, е носител на културна норма, представена чрез предметността на извършваното действие, чрез културното познание, материализирано чрез предметите на културната среда, чрез универсалните компоненти на всяка човешка дейност: цели, изпълнителски и контролно - оценъчен.

Така опосредстването и посредничеството намират своето проявление :

- ✓ в изграждането на уникален индивидуален стил на детското жизнено пространство, което обединява детските потребности и „нужди” (В.Давидов), като субективно преживявани и желани с културно приемливите образци;
- ✓ в баланса между принудата и доброволността или в изграждането на такава развиваща за детето среда, в която има динамична смяна на позиции на ръководен, водещ, равнопоставен чрез ролите на партниране, които детето заема в различните форми на съвместна дейност - с възрастни и с деца;
- ✓ в овладяването на познание в различните му форми, чрез преоткриване на личните смисли на това познание за детето и тяхната трансформация в колективни значения.

Детството е уникален период в личностното развитие на всеки човек свързано с раждането на социалната самоидентификация на личността, но и с овладяването на културната идентичност от детето. Тези два процеса структурират социокултурното пространство около детето и не трябва да бъдат противопоставяни, а да бъдат разглеждани като равностойни по своята значимост, от всички отговорни, за детското развитие, възрастни. Това би било факт ако те имат обща цел: развитие, в различните форми на активности, на детската субектност, чрез отчитане на механизмите на опосредстването като общ детерминиращ принцип на развитието в човешката общност.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер, П. Лукман,Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Москва, Медиум, 1995.

2. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка, Соб.соч в 6 т.Т.6, Москва, Педагогика, 1984.
3. Выготский, Л.С. Собранные сочинения в 6 тома Т.3. Москва,Просвещение,1983.
4. Давыдов, В.В Личности надо "выделаться"... / В.В. Давыдов // С чего начинается личность. Москва, 1979. с. 109–139.
5. Димитров, Д. Началата на играта. В : Детето, неговото семейство и неговата детска градина, Благоевград., 2006, с.32-47.
6. Димитров, Д. Обогаляващо предучилищно взаимодействие в предучилищна възраст. Концептуално-технологичен модел. София, Изкуства, 2012.
7. Элконин, Д.Б. Психология на играта. София, Нар. просвета.1984.
8. Элконин, Д.Б. Избранные психологические труды. Педагогика Москва. 1989.
9. Закон за Предучилищното и училищно образование
http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/documentsproject/2012/proekt_zakon_obrazovanie_14-02-2012.pdf
10. Захариева, Р. Сътрудничеството между семейството и детската градина/ училището за развиване на родителски умения. София, Изкуство,2010.
11. Коул, М. Социокултурна психология - наука на бъдещето. София, Дилок,2000.
12. Кудрявцев, В. Т.Уразалиева, Г.К.Кирилов. Личностны рост ребенка в дошкольном образовании, РАО, 2003.
13. Кудрявцев, В. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания //Психологический журнал 1998 №3.
http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Kudrjavcev.pdf
14. Кудрявцев, В. Понятия соцоальной ситуации развития и ведущей деятельности, 25.11.2006,<http://vtk.interro.ru/>.
15. Леонтиев, А. Избранные психологические произведения в дух томах Т.1. Москва, Педагогика, 1983.
16. Лосев , А.В. Диалектика мифа, Мысл, М., 2001.
17. Мид М. Культура и мир детства. М., Наука, 1988
18. Минчев, Б. Обща психология. София, Сиела,2006.
19. Слободчиков, В. Со-бытийная образовательная общность-источник развития и субъект образования –В: Событийност в образовательной и педагогической деятельности, 1(43) 2010.5-14.
20. Тасаки, И. Несколько слов о развитии и воспитании в детский сад в Японии. Москва,1987 Прогресс.
21. Фельдщейн, Д.И. Детство как социально - психологический феномен и особое состояния развития// Вопросы психологии, 1998/1, 3-20.
22. Янчева,В. Посредничеството в контекста на предучилищното образование. В-(CD_ROM.)130 г. предучилищно образование в България. В.Гърново,2012. 382-387
23. Янчева, В. Типология на действията в контекста на познавателното развитие на детето. В-сб. Съвременни тенденции в предучилищното възпитание. Сандански, 2011.67-73.
24. Lecusay C., L.Rossen, M.Cole, Cultural-historical activity theory and the zone of proximal development in the study of idioculture design and implementation, Cognitive Systems Research 9\2008\92-103
25. Zittoun,T. A.Gillespie ,F.Cornich,C.Psaltis. The metaphor of the Triangle in Theories of Human Development// Human Developmentq 2007,50,208-229.

Гл. ас. Вили С.Янчева
ПУ „П.Хилендарски”
e-mail: vilijantcheva @ abv.bg