

Нужно ли стране дошкольное образование?

Е.Г. Юдина,

кандидат психологических наук,

Л.Н. Галигузова,

кандидат психологических наук,

С.Ю. Мещерякова,

кандидат психологических наук

Авторами последовательно обсуждаются основные цели проекта реформы образования, такие, как успешность учащегося, качество и доступность образования, выравнивание стартовых возможностей детей.

В статье рассматривается аспект необходимости учета психологических законов развития детей при проектировании системы образования.

Ключевые слова: проектирование системы образования, «образ выпускника», цели образования, успешность, школьная дезадаптация, школьные неврозы, самооценность возраста.

В 2004 г. Министерство образования и науки РФ выступило с рядом предложений, которые, если будут реализованы, приведут к *фундаментальному реформированию всей системы российского образования*. Представляется совершенно очевидным, что реформа такого масштаба должна, во-первых, иметь под собой чрезвычайно существенные основания и, во-вторых, пройти *детальное* обсуждение (общественную и профессиональную экспертизу). Приходится с сожалением констатировать, что до сих пор министерством не было проведено ни одного серьезного обсуждения этих планов даже среди научного сообщества. Тем не менее столь значительная тема не

может остаться вовсе за пределами профессионального обсуждения, она вызывает естественный интерес у педагогов и психологов, работающих в сфере образования. В этой статье мы предлагаем читателю возможность ознакомиться с результатами нашего анализа всего лишь одного аспекта этой масштабной реформы, касающегося перспектив дошкольного образования в рамках предлагаемых преобразований.

В основе реформы лежит документ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации»*, разработанный по заказу Министерства и одобренный на заседании Правительства РФ 9 декабря 2004 г. Согласно это-

* Здесь и далее авторы статьи ссылаются на текст документа, опубликованного на официальном интернет-сайте Министерства образования и науки РФ.

му документу, предполагается изменение основных целей, содержания, структуры, финансового и организационного обеспечения образования на всех уровнях. Цели, которые преследуются при проектировании системы образования (а мы имеем дело именно с проектными предложениями), отражают ожидания проектировщиков, рисуют тот «образ выпускника», который наиболее желателен с их точки зрения. Совершенно очевидно, что именно постановка перед системой образования тех или иных целей и будет в дальнейшем определять направление и качество развития самой этой системы на всех ступенях, в том числе и на его начальной ступени. Поэтому попробуем проанализировать те основные цели, которые могут быть вычленены не только из текста упомянутого документа, но и из выступлений ответственных чиновников министерства.

Цель – успешность

Необходимо отметить, что в документе «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» постоянно декларируется преемственность предлагаемых мер с принятой ранее Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. Тем не менее авторами документа не только предлагаются новые способы решения задач, поставленных в концепции (обусловленные новыми социально-экономическими реалиями), но и ставятся новые образовательные цели. Общий характер этих вновь заявленных целей можно обозначить следующим образом: система образования должна обеспечить равные возможности для детей из разных социальных слоев общества, а также некую итоговую успешность выпускников системы на рынке труда. Попробуем проанализировать эти столь привлекательные на первый взгляд позиции с точки зрения реальных закономерностей развития детей, подробнее остановив-

шись на тезисе, связанном с «успешностью» как основной целью образования*.

В самом деле, кто не желает своему ребенку или ученику стать успешным? При более пристальном рассмотрении, однако, вопрос оказывается не столь однозначным. Проблема заключается в том, что в культуре существует множество различных представлений о том, что такое «успешность» и какую роль она играет в положительном самоощущении человека.

Авторы концепции, судя по всему, исходят из того единственного представления, что успешным является человек, востребованный и получающий приличную заработную плату на рынке труда. Успех в этой логике полностью подменяет самореализацию человека и его удовлетворенность собственной жизнью. Между тем психологи (в том числе имеющие опыт консультирования и оказания психологической помощи) хорошо знают, что трудовая занятость и материальная обеспеченность никак не являются панацеей от чувства неудовлетворенности, ощущения бессмысленности собственного бытия и сопутствующей им депрессии. Более того, люди успешные и богатые становятся клиентами психотерапевтов ничуть не реже, чем люди, не имеющие работы. Огромное количество работ, выполненных в рамках гуманистической психологии во второй половине прошлого века (К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла и многих других), показали, что состоявшимся человеком, не столько формально успешным, сколько ощущающим себя живущим в гармонии с собственными ценностями и смыслами. И из этого никак не следует, что, руководствуясь самыми благими намерениями, мы можем «сформировать» эти ценности так, как считаем нужным. Многовековая практика образования неопровержимо свидетельствует, что в человеке всегда есть нечто, поддающееся усилиям «формирователей»**. Игнори-

* Тезис о доступности образования будет подробно рассмотрен ниже, в связи с введением в структуру образования «предшкольной» ступени.

** Предельный случай использования стратегии «формирования» и ее последствий описан, в частности, Дж. Оуэллом в «1984». Но даже в этих условиях человеческое в человеке рвется наружу, противостоя «формирователям».

рование этого факта просто увеличивает в обществе число людей невротизированных, расстроенных и подавленных.

Кроме того, хорошо известно (это знают не только психологи, но и квалифицированные педагоги), что отнюдь не каждый человек связывает собственную успешность с «занятостью на рынке труда». История полна примеров отказа от карьеры и материального благополучия в пользу любимого дела – в том случае, когда одно противоречило другому. Многие дети также сориентированы именно на предмет своей деятельности, будь то решение интересной и трудной задачи, создание новой картины, музыки или построение собственной мировоззренческой теории. Именно с такими достижениями (а не с повышением социального статуса) они связывают собственную успешность. При этом гуманистическая традиция предполагает, что такие дети вовсе не избранные; творчество – в природе человека. Возникает реальная опасность, что узко понимаемая «успешность» приведет нас к делению детей на «первый» и «второй сорт», к построению элитарной системы образования для немногих избранных и «усеченной» массовой – для всех остальных*. Заметим, что такой ход событий не будет новым, эта система скомпрометировала себя еще в конце XIX в.; ее несоответствие реалиям современной, динамично меняющейся жизни не нуждается в комментариях.

Другой аспект этой проблемы связан с тем, что успешность, декларируемая в качестве цели образования, часто превращается в собственную противоположность. Опыт некоторых зарубежных систем образования показал, что именно выпускники тех школ, которые ориентируют своих учеников на успешность, на конкурентоспособность, часто оказываются несостоятельными в реальной жизни, «надрываются» и сходят с дистанции, не выдерживая конкурентной гонки. Для приме-

ра можно привести ситуацию в сфере высоких технологий в США, где в последнее время на всех уровнях происходит массовое вытеснение американцев, выпускников престижных школ, программистами-эмигрантами из Индии, где в основе системы образования никогда не лежала ориентация на личный успех.

Нетрудно заметить, что «рыночная» (сориентированная на сферу занятости) интерпретация целей образования привлекает все системные характеристики образования к потребностям работодателей. Многочисленные исследования, однако, свидетельствуют, что, хотя государственные и бизнес-структуры действительно часто бывают недовольны качеством подготовки выпускников высших и средних специальных заведений, они отнюдь не всегда способны внятно сформулировать свой заказ системе образования, оперируя неконкретными, расплывчатыми пожеланиями. В тех же случаях, когда такой заказ формулируется, он нередко исчерпывается перечислением определенных знаний, умений и навыков, которые необходимы для обслуживания конкретной технологии. Нетрудно представить, что если система образования действительно начнет выполнять такой заказ, то со смелой технологии (которая сейчас происходит чрезвычайно часто, а будет происходить еще чаще) такой специалист останется не у дел. Срок его успешности окажется чрезвычайно коротким.

Из всего сказанного никак не следует, что мы призываем исключить из рассмотрения потребность рынка в специалистах. Напротив, этот фактор представляется нам чрезвычайно важным, с точки зрения как развития экономики страны, так и нахождения человеком своего, собственного дела, которое позволит ему чувствовать себя нужным и реализовавшимся. Нас смущает лишь слишком простой подход к решению этой, как выясняется, совсем не-

* Нетрудно заметить, что успешность, понимаемая таким образом, оказывается противоречащей другой декларируемой цели образования: обеспечению равных образовательных условий для всех детей.

простой проблемы. Известно, что ни подсчитать количество специалистов, необходимых в каждый данный момент на рынке труда, ни спрогнозировать достаточно точно перспективы и темп структурных изменений этого рынка не представляется возможным. Риск ошибки при таких подсчетах слишком велик. Значит, централизованно решать вопросы нахождения человеком своего места и, как следствие, его успешности нецелесообразно; совершенно очевидно, что эту задачу он должен решать сам. Но для этого ему необходимо обладать определенными способностями, развитие которых и должна обеспечить ему система образования.

Способность овладевать новыми технологиями, переключаться с одного типа задач на другой предполагает определенную широту образования, которая даст человеку возможность ориентироваться в быстроменяющихся условиях и принимать различные, в том числе сложные, решения. Такой специалист не только будет удовлетворять сиюминутным потребностям работодателя, но сможет сам влиять на свою рабочую ситуацию, строить ее и развивать. Это возможно только при постановке перед системой образования совершенно других целей – целей развития личности.

Резюмируя наше обсуждение тех целей, которые ставятся Министерством образования и науки перед системой образования, можно заметить, что благие на первый взгляд пожелания чреваты весьма опасными последствиями. Нам кажется очевидным, что основной причиной выбора такой целевой стратегии является полное игнорирование психологических законов развития детей. Рискнем предположить, что авторы документа недостаточно информированы относительно этих законов. Особенную тревогу вызывает тот факт, что целевая ориентация системы образования на удовлетворение потребностей государства и рынка без учета внутренней ситуации развития ребенка проявляется уже на самых ранних ступенях образования – для детей 5–6 лет.

Качество и доступность

В рамках предлагаемой структуры образования планируется введение «предшкольного образования» с 5–6 лет. Попробуем разобраться, следуя тексту документа, что представляет собой эта ступень, какие проблемы, с точки зрения авторов документа, должно решить ее введение в систему общего образования и к каким последствиям, по нашему мнению, это может привести.

Введение «предшкольного образования» (нулевого класса) связывается с задачей повышения «доступности качественного общего образования» (с. 23). Очевидно, что речь идет об одновременной постановке двух задач: 1) повышения качества общего образования; 2) обеспечения его доступности.

В отношении первой задачи остается непонятным, каким образом сам факт введения дополнительной ступени решает задачу повышения качества общего образования. Содержательное наполнение термина «качественное образование» в тексте документа отсутствует. Между тем вопросы, связанные с качеством образования, традиционно являются предметом обсуждений специалистами разных уровней системы образования на протяжении как минимум последних 15 лет.

В частности, неоднократно было показано, что качество образования детей в возрасте 5–6 лет напрямую зависит, во-первых, от тех целей и задач, которые признаны приоритетными, и, во-вторых, от психолого-педагогических условий, в которых протекает образовательный процесс. При этом качество образования оказывается высоким там и тогда, где и когда поставленные цели и созданные условия соответствуют психологической специфике возраста детей. Показано также, что основная роль в постановке адекватных возрасту образовательных задач и создании адекватных возрасту психолого-педагогических условий принадлежит взрослому.

Если авторы документа исходят из такого понимания качества образования, то введение дополнительной ступени в систе-

му образования само по себе никак не способно повлиять на повышение его качества. Решение этой задачи прежде всего предполагает повышение профессиональной компетентности воспитателей детских садов, владение лично ориентированными образовательными технологиями. Эти технологии должны быть направлены на развитие у детей творческой активности, самостоятельности, способности принимать решения. Причем развивать эти качества необходимо не с 5–6-лет, а с самого рождения ребенка.

В отношении второй задачи – обеспечения доступности образования для детей в возрасте 5–6 лет – невольно возникает вопрос: почему авторы документа полагают, что в существующей на сегодняшний день ситуации недостаточно обеспечивается доступность образования для детей этого возраста (т. е. дошкольного образования)? В настоящее время существуют разные формы образования детей от рождения до школы, и введение еще одной формы никак не повлияет на доступность образования. Практика показывает, что проблема доступности возникает в тех случаях, когда повышается родительская плата за образовательные услуги, и там, где сокращается количество дошкольных образовательных учреждений. На наш взгляд, в центре внимания органов управления образованием должны быть именно проблемы, связанные с закрытием и репрофилированием дошкольных образовательных учреждений. Эта тенденция приобрела в последнее время угрожающие масштабы.

«Сладкий сон» плохого учителя – выравнивание

Авторы документа выдвигают еще одно основание для создания «предшкольной» ступени образования: «исходя из проблемы выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных групп и слоев населения» (с. 32). Более того, похоже, что ситуация с «предшкольным» образованием складывается таким образом, что именно «выравнивание» начинает дек-

ларироваться в качестве основного мотива для реформирования образования в этом возрасте. Попробуем разобраться, какую реальную практическую проблему пытаются решить авторы документа и что они подразумевают под «выравниванием» стартовых возможностей детей.

На практике проблема, связанная с желанием выравнивать возможности детей, выглядит следующим образом: к учителю в первый класс приходят разные дети. Они могли посещать различные образовательные учреждения (детские сады, дошкольные группы учреждений дополнительного образования, группы по подготовке детей к школе, созданные при школах), иметь (или не иметь) условия для развития в семье. Однако психологам хорошо известно, что дети отличаются друг от друга не только потому, что посещали разные дошкольные учреждения. Они обладают разными индивидуальными особенностями, интересами, склонностями. И даже в одних и тех же условиях, например в одной группе детского сада, дети будут заведомо разными. Факт существования индивидуальных различий не то, с чем надо бороться; это факт человеческой природы, которую необходимо учитывать, развивать и поддерживать.

Однако, к сожалению, профессиональные установки многих учителей, те образовательные технологии, которыми они владеют, сориентированы не столько на индивидуальность ребенка, сколько на общую «массу» детей. Учитель работает не с конкретными детьми, а с абстрактным «классом», следуя формальным инструкциям и предписаниям методики преподавания предмета. В огромном большинстве случаев на уроках используются одни те же, одинаковые для всех детей, методы обучения. Разумеется, такому учителю было бы гораздо удобнее, если бы все дети были одинаковыми, «выровненными». Стремление педагогов «выравнивать возможности детей» никак нельзя назвать чем-то новым и оригинальным. Достаточно вспомнить хотя бы пресловутые «классы выравнивания», куда определяют детей, которые не вписываются в подобный образователь-

ный процесс и оказываются очень неудобными для учителя. Опыт показывает, что в этих классах не происходит желаемого «выравнивания», напротив, дети вообще перестают учиться, обретают клеймо умственно отсталых и получают высокий шанс на девиантное развитие в будущем.

Возникает вопрос: на что должно быть ориентировано образование – на развитие детей или на обслуживание таких устаревших неэффективных технологий? Если общество ориентировано на развитие человека, то очевидно, что обозначенную выше проблему следует решать, повышая уровень профессионализма педагогов.

Остается также не вполне понятным, что конкретно может иметься в виду под «выравниванием стартовых возможностей» детей. Практика показывает, что нередко под этим подразумевается принудительное «натаскивание» детей на знания, умения и навыки, т. е. систематическое и все более раннее обучение чтению, письму, счету и т. д. Именно такое обучение, как правило, и осуществляется в группах по подготовке к школе. Существует иллюзия, что такого рода обучение маленьких детей в дальнейшем обеспечит им успешность в освоении школьной программы и профессиональном продвижении.

Однако многочисленные отечественные и зарубежные исследования показывают, что, напротив, практика слишком раннего принудительного обучения детей знаниям, умениям и навыкам с неизбежностью приводит к исчезновению учебной мотивации и, как следствие, к возникновению школьной дезадаптации и школьных неврозов. Психологам хорошо известно, как трудно (порой невозможно) справиться с этими проблемами, если они уже возникли. Попытка наполнения образования в дошкольном возрасте школьным содержанием в начале XXI в. вызывает тем большее недоумение, что еще в прошлом столетии классики отечественной и зарубежной психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм и многие другие) убедительно показали недопустимость и неэффек-

тивность искусственного ускорения развития ребенка. В дошкольном возрасте первоочередное значение имеет развитие базиса личностной культуры ребенка, его эмоциональное благополучие, развитие индивидуальных способностей и склонностей.

С этой точки зрения выравнивание стартовых возможностей предполагает обеспечение широкого спектра образовательных условий для всех детей дошкольного возраста. Это стало бы возможным, если бы государство взяло на себя обязательства по финансированию и организации обязательной ступени дошкольного образования (или хотя бы дошкольного образования в возрасте 5–7 лет). Однако, с одной стороны, авторы документа предполагают, что предшкольное образование не будет обязательным (с. 32), а с другой стороны, поправки, внесенные в закон «Об образовании» теперь уже знаменитым законом №122, напротив, свидетельствуют о стремлении государства переложить финансирование образования в этом возрасте на семью ребенка. Из этого с неизбежностью следует, что «выравнивание стартовых возможностей детей из разных социальных групп и слоев населения» не будет обеспечено, поскольку очевидно, что семьи из разных социальных групп и слоев имеют разные финансовые возможности.

Учимся или играем?

Личностно ориентированное образование в дошкольном возрасте предполагает создание адекватных возрасту психолого-педагогических условий: индивидуальный подход к ребенку, предоставление широкого выбора видов деятельности, отсутствие жесткой предметности. Кроме того, хорошо известно, что основной формой детской деятельности в этом возрасте является игра. Надо отметить, что авторы документа утверждают: «... в основе предшкольного образования должны лежать игровые формы и методы обучения» (с. 32 – 33). К сожалению, здесь мы вновь сталкиваемся с ситуацией, когда справедливый по форме тезис вызывает сомнение по сути.

Детская игра не может исчерпываться организацией игровых форм обучения. В образовательном процессе должны быть созданы условия для возникновения и разворачивания свободной игры, которая играет ключевую роль в жизни и развитии ребенка этого возраста. При этом свободная игра не является чем-то дополнительным, что призвано заполнить «свободное от занятий» время ребенка, а пронизывает всю его жизнь. Дети больше всего любят играть; детская игра открывает богатейшие возможности для познания ребенком мира, приобретения социального и эмоционального опыта, развития и реализации творческого потенциала. Если ребенка лишить возможности играть, как, когда и где он хочет, это нанесет непоправимый вред развитию его личностных и интеллектуальных способностей.

Важно также отметить, что развитые формы свободной игры не возникают сами собой; огромная роль в создании условий для развития свободной игры принадлежит взрослому. Роль взрослого заключается как в том, чтобы находить время для игры ребенка и оберегать игровое пространство, так и в том, чтобы ненавязчиво, в качестве равноправного партнера инициировать игру, включаться в нее, способствовать ее обогащению. Поэтому одним из основных профессионально важных качеств педагога, который работает с детьми дошкольного возраста, является умение, желание и понимание необходимости играть с ребенком. К сожалению, этим качеством обладают отнюдь не все воспитатели детских садов; в гораздо меньшей степени им обладают школьные учителя. Однако, судя по всему, именно школьным учителям отведена роль обучающего взрослого на предшкольной ступени образования.

Кроме того, практика показывает, что формула «игровые формы обучения» весьма часто используется учителями как заклинание и не имеет ничего общего с реальным обучением в игре. После снижения в 2002 г. возраста начала обучения детей в школе в первом классе появились 6-летние дети. Для подавляющего большинства

школьных учителей было очевидно, что эти дети очень сильно отличаются от привычных для них семилеток и традиционные формы обучения, рассчитанные на 7–8-летних детей, не только не дают возможности чему-либо научить шестилеток, но не обеспечивают даже минимальный уровень их включенности в ситуацию урока. При этом единственная методическая рекомендация, которую получили учителя, заключалась в том, что этих детей надо учить «в игровых формах». Совершенно естественно, что в подавляющем большинстве случаев «игровые формы» свелись к появлению в начале урока куклы, которая в лучшем случае как-то комментировала содержание урока, а затем просто сидела на доске или на учительском столе. Ни суть урока, ни форма его проведения, ни его содержание, ни даже продолжительность никак не меняются от такой «игровой формы». Дети испытывают острые отрицательные эмоции и переживания неуспеха, несмотря на их искреннее стремление и усилия соответствовать требованиям учителя. Не понимая этих требований, ребенок начинает бояться учителя, а сам процесс учебы вызывает у него отрицательные эмоции. Страдает не только эмоциональное благополучие ребенка, но и возможность развития его познавательных способностей.

Школа или детский сад?

Для нас совершенно очевидно, что современные шестилетки платят высокую цену за поспешность взрослых, отдавших их в школу так рано. Практика последних лет показала, что после введения начала школьного обучения с 6,5 года в начальной школе резко увеличилось число случаев школьной дезадаптации и специфических школьных неврозов. И именно у детей 6-летнего возраста отмечается наивысший уровень школьной тревожности, лежащей в основе нарушений их психического равновесия и здоровья. Явления энуреза, нейродермита, обострения бронхиальной астмы становятся среднестатистической нормой для детей, обучающихся в школе с 6 лет.

Медико-психологические исследования с очевидностью свидетельствуют, что обучение детей 5–6-летнего возраста должно быть жестко связано с соблюдением ряда определенных условий. Детям необходимы дневной сон, место для игр, игрушки; их образование должно проходить, действительно, в игровых формах и не может быть ограничено рамками привычной в школе дисциплины. Современная начальная школа, в массе своей использующая классно-урочные формы обучения, которые доверяются педагогам без специальной квалификации для работы с детьми этого возраста, никак не сможет обеспечить такие условия детям 5–6 лет.

Хотя авторы анализируемой концепции считают необходимым создание «предшкольных групп» в образовательных учреждениях разного типа, в документе отмечено, что «занятия целесообразно проводить главным образом на базе сети учреждений дошкольного образования» (с. 33). Проблема, однако, заключается не только в том, на базе какого типа учреждения будут заниматься с пятилетками. Требования, перечисленные выше, не включили еще одно, возможно, самое важное и совершенно необходимое условие образования маленьких детей. Данным условием является воспитывающий взрослый. При этом, как мы уже отмечали, создается впечатление, что вне зависимости от того, на базе какого учреждения организуется «предшкольная группа», роль такого взрослого будет отведена школьному учителю, невзирая на комплекс отрицательных последствий в практике обучения им 6-летних детей. (Заметим, что отрицательные последствия, несколько сглаженные за счет «мягкой» детсадовской среды, появляются и в том случае, когда первый класс организуется на базе детского сада, но ведет его школьный учитель.) Иначе зачем вообще затевать реформу? Детей и сейчас обучают и воспитывают дошкольные педагоги в детских садах. В подтексте реформы ясно читается мысль, что дошкольное образование не обеспечивает достижения некоторых, возможно, внят-

ных для реформаторов, но пока смутных для нас целей.

У нас нет желания идеализировать ситуацию в современных детских садах. Помимо всем известных проблем с материальным обеспечением дошкольного образования в детских садах существуют традиционные для нашей страны проблемы. Эти проблемы связаны, на наш взгляд, с недостаточной квалификацией воспитателей в сфере общения с ребенком и при осуществлении индивидуального подхода в образовании. Повышение профессионализма воспитателей в этой области очень важно и вполне возможно. Однако нельзя сбрасывать со счетов тот очевидный факт, что эти педагоги знают детей данного возраста, они знают на основе полученного ими образования и из собственного многолетнего опыта, каковы возрастные возможности и ограничения 5-летних детей. Опытному дошкольному педагогу хорошо известно, что если он заставит детей сидеть за столами, поставленными друг за другом, и слушать «лекцию» более 10 минут, то материал не будет усвоен, а у него возникнут серьезные проблемы с тем, чтобы включить детей в любую организованную деятельность или игру. Как мы уже неоднократно отмечали, специфика подготовки и профессиональной деятельности школьных учителей не учитывает особенностей детей этого возраста. Искреннее недоумение вызывает столь упорное стремление отдать детей тем взрослым, которые принципиально не знают, как с ними надо обращаться.

Сам термин «предшкольное образование» вызывает, на наш взгляд, определенные опасения. Дело, конечно, не в словах. Однако ситуация неопределенности и недоговоренности, созданная реформаторами, заставляет предполагать, что в основе этого термина лежит логика, казалось бы, прошедших времен. Это логика, согласно которой задачи одной образовательной ступени (в данном случае школы) рассматриваются как приоритетные по отношению к задачам другой возрастной ступени (дошкольного образова-

ния). Это тот узкопрагматический подход, при котором отдельный период детства рассматривается лишь как подготовка к следующему этапу развития. Следуя этой логике, можно считать, что ребенок 5–6 лет должен осваивать школьные знания и может фактически стать школьником, а ребенок 10 лет (а не 11–12) может стать подростком, и всё это исключительно по социально-экономическим соображениям. Именно с этой логикой боролись все ведущие отечественные психологи и педагоги в 80-х гг. XX в., утверждая *самоценность* каждого возраста.

В основе обсуждаемого проекта мы видим еще одно (более или менее неявное) допущение его авторов. Оно связывает серьезное образование, процессы целенаправленного обучения детей только со школьными формами образования. Между тем в России в течение XX в. сложились уникальные формы образования, высокое качество которых признано во всем мире. Это система дошкольного образования, которая, несмотря на существующие проблемы и трудности, в течение многих десятилетий обеспечивает тот уровень образования, который соответствует (а часто превышает) уровню начальной школы в странах Европы и США. В сущности, в России уже давно существует 12–13-летнее образование (которое должно быть выстроено в соответствии с договоренностями в рамках Болонского процесса), в том числе включающее систематическое целенаправленное обучение. Российская система дошкольного образования традиционно вызывала пристальный интерес специалистов из Европы и США именно потому, что обеспечивала высокий уровень учебных достижений детей в школе. Таким образом, ссылки на зарубежный опыт во многих отношениях выглядят неосновательными. В частности, и потому, что условия, формы и методы образования детей 5–7-летнего возраста за рубежом являются аналогом (причем значительно более мягким) ситуации в российском детском саду.

Более того, на примере Великобритании, где несколько лет назад начала дейст-

вовать программа «Ранний старт», видно, как наиболее развитые страны стремятся повысить качество школьного образования, вкладывая серьезные финансовые средства в дошкольное образование. При этом содержанием образования на этой ступени является вовсе не ЗУНовское обучение, а развитие личности ребенка, обеспечение его эмоционального благополучия, выявление его реальных интересов и склонностей. Именно это называется личностно ориентированным образованием в дошкольном возрасте. На наш взгляд, этот тип образования адекватен всем возрастным ступеням развития, однако подмена его ЗУНовским обучением на этапе дошкольного детства оказывает абсолютно разрушительное воздействие на фундамент развития личности и приводит к невосполнимым потерям.

Таким образом, нашей системе дошкольного образования тоже есть чему учиться за рубежом. Мы вообще полагаем, что учиться – не вредно, вредно – бездумно копировать. В нашей социокультурной ситуации необходимо не ужесточать положение обучения, а осмыслить и смягчить. Санкционировав же переход к обучению 5-летних детей школьными методами, мы рискуем не реформировать, а разрушить сложившуюся и пока еще успешно функционирующую систему дошкольного образования, которая, безусловно, является национальным достоянием.

Вариативность или единообразие?

Последнее, что нам хотелось бы обсудить в рамках данной статьи, – это проблема вариативности содержания и форм образования в том возрасте, который авторы проекта предпочитают называть предшкольным. Необходимо признать, что проблема вариативности в образовании в последние 2–3 года стала предметом широких обсуждений. В основе появления вариативности содержания, форм и методов образования в дошкольном возрасте лежит отмена в качестве обязательной единой «Типовой программы обучения и воспитания детей в детском саду», которая

действовала на территории Советского Союза вплоть до 1990 г. Задача, которую решало введение вариативного содержания, методов и форм образования, и была задачей построения личностно ориентированного образования в дошкольном возрасте. В рамках этой статьи перед нами не стоит цель подробного анализа особенностей Типовой программы; заметим лишь, что основным ее следствием являлась ориентация всей системы дошкольного образования на проверяющего инспектора, а вовсе не на реальные интересы ребенка. Разнообразие интересов, индивидуальных особенностей и склонностей детей в этом возрасте должно соответствовать такое же разнообразие содержания, форм и методов, которые педагогу следует выбирать в зависимости от индивидуальной ситуации развития каждого ребенка.

Разумеется, условия, связанные с вариативностью, требуют от педагога высокого, иногда филигранного, мастерства. Он должен «видеть» ребенка и стараться понять, какое педагогическое действие необходимо, чтобы обеспечить ребенку наиболее благоприятные условия для его развития. Педагогу следует сдерживать свои порывы поскорее чему-нибудь научить, создавая и выбирая для этого наиболее благоприятную ситуацию, используя разные приемы и техники. Стоит ли говорить, что официально утвержденные занятия-уроки, проходящие по единому плану, вести гораздо легче. Именно это обстоятельство, на наш взгляд, и лежит в основе определенного недовольства, высказываемого в адрес вариативности некоторыми педагогами. Мы убеждены, однако, что вариативность должна присутствовать в дошкольном образовании, хотя бы в виде возможности выбирать содержание, формы и методы для тех педагогов, которые действительно хотят развивать детей.

Не менее важным, на наш взгляд, является право детей и их родителей выбирать тот тип образования, который кажется им лучшим. Это право также обеспечивается вариативностью. Мы полагаем, что проблема эффективности и качества образо-

вания в дошкольном возрасте напрямую связана с вариативными содержанием, формами и методами. Введение дошкольного образования вызывает опасения и с этой точки зрения. Основные целевые характеристики проекта, постановка задач, которые требуют решения, приводят к мысли, что эти задачи будут решаться именно с помощью разработки определенного содержания и методов для использования их на этой ступени. Данные опасения, к сожалению, не являются беспочвенными; уже есть признаки того, что проект будет реализован именно таким образом. Отрицательные последствия такой стратегии можно предвидеть уже сейчас.

В заключение хотелось бы отметить следующее. Три года назад, когда Министерство образования РФ впервые поставило вопрос о снижении срока начала школьного обучения с 7 до 6 лет, мы вместе со многими нашими коллегами – педагогами, психологами, медиками – потратили огромные усилия на то, чтобы объяснить чиновникам, насколько предсказуем этот шаг с точки зрения отрицательных последствий как для самих детей, так и в конечном счете для страны. Итогом этих усилий оказался компромисс: возраст начала школьного обучения был снижен не на год, а на полгода. Такой результат никак нельзя назвать блестящим, поскольку каждые полгода в этом возрасте, как известно, составляют целую эпоху в развитии ребенка. Последствия этого шага описаны выше: страдают и дети, и качество образования. Нынешние предложения относительно 5-летних детей показывают, что жизнь ничему нас не учит; мы и дальше намерены создавать себе проблемы, с которыми затем будем бороться все более неадекватными средствами.

Давно известно, что уровень развития страны во многом определяется отношением ее народа к своим детям. И чем культурнее и цивилизованнее народ, тем длиннее период детства. Несмотря на всю серьезность ситуации, мы сохраняем надежду, что среди чиновников есть профессиональные и ответственные люди, которые должны при-

слушаться к голосу специалистов. Мы уверены, что широкое общественное обсуждение всех поднятых нами вопросов является единственно возможным способом избежать ошибок, исправление которых в ближайшей перспективе может оказаться весьма затруднительным, если вообще возможным.

Литература

1. Амонашвили Ш.А., Безруких М.М., Галигузова Л.Н. и др. Концепция содержания непрерывного образования. Дошкольное и начальное звено. МО РФ. М., 2004.
2. Авдеева Н.Н., Елагина М.Г., Мещерякова С.Ю. Развитие личности на ранних этапах детства. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.
3. Галигузова Л.Н. Из опыта экспертизы игровой деятельности детей: Аттестация и государственная аккредитация дошкольных образовательных учреждений. М., 1997.
4. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю., Смирнова Е.О. и др. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет. М.; Воронеж, 2001.
5. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Искусство общения с ребенком. От года до шести лет. М., 2004.
6. Гарбузов В.И. Нервные дети. Л., 1990.
7. Давыдов В.В. Последние выступления. М., 1998.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. М., 1986.
9. Захаров А.И. Детские неврозы. СПб., 1995.
10. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб., 2000.
11. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании. М., 1990.
12. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997.
13. Мещерякова С.Ю. Взаимодействие персонала с детьми: несколько советов экспертам и педагогам: Аттестация и государственная аккредитация дошкольных образовательных учреждений. М., 1997.
14. Психолого-педагогическая диагностика в образовании: Опыт гуманитарной экспертизы / Под ред. Б.Г. Юдина, Е.Г. Юдиной. М., 2003.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
17. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. 2001. №1.
18. Юдина Е.Г., Степанова Г.Б., Денисова Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду. М., 2002.
19. Maslow A. Motivation and Personality. N.Y., 1954.
20. Rogers C. Freedom to Learn. Columbus (Ohio), 1969.