# Две парадигмы предшкольного образования

Шкляревская Светлана Моисеевна

Современные исследователи определяют предшкольное образование как «целенаправленный, организованный процесс подготовки детей пяти-семи лет к школе, ориентированный в широком смысле — на формирование социально-личностной (интеллектуальной, эмоциональной, личностной) зрелости, а в узком — на интенсивное интеллектуальное развитие, становление первичной целостной картины мира, обеспечение равных стартовых возможностей детей к поступлению в школу, осуществляемое в соответствии с психолого-физиоло- гическими особенностями возраста, учётом индивидуальных особенностей восприятия мира и усвоения знаний» [14].

Отметим заложенное в этом определении противоречие между «широким» и «узким» пониманием предшколы ( «пред- школьное образование» — «предшкольная подготовка»). Это противоречие отражается, в том числе, и в возможных альтернативных трактовках той проблемы, которая представляется нам центральной при построении предшколы, а именно — проблемы обеспечения преемственности двух смежный ступеней образования: дошкольного (получаемого либо в домашней, либо в детсадовской форме) и начального общего.

Указанное противоречие имеет несколько аспектов, один из которых — институциональный. Как известно, реализация предшкольного образования возможна на базе как ДОУ, так и общеобразовательных школ, между которыми на практике нередко возникают отношения конкуренции. Более того, в разных регионах получает развитие тот или иной подход к организации предшкольного образования с доминированием «школьных» или «детсадовских» форм. В то же время, как справедливо отмечает Т.Ж. Калдыбаева, «предшкола — не альтернатива традиционному дошкольному образованию, осуществляемому с 2-3-летнего возраста, а лишь его завершающая часть, рассчитанная на детей, которые никогда до сих пор не посещали детский сад». Предшкола не должна отодвинуть вопрос о развитии полноценного дошкольного образования, реализуемого на базе ДОУ [5].

Таким образом, институциональные аспекты предшкольного образования и соответствующие проблемы образовательной практики невозможно рассматривать в отрыве от содержательно-смысловых аспектов предшколы, связанных с определением ее цели и места в системе непрерывного образования ребенка. Иными словами, противоречие между относительно широким «предшкольным образованием» и относительно узкой «предшкольной подготовкой» имеет в своей основе не столько организационно-управленческий, сколько более глубокий, парадигмальный характер.

Под педагогической парадигмой понимается целостная система педагогических идеалов и ценностей, целей и приоритетов, установок и стереотипов, группирующихся вокруг определенного понимания смысла педагогической деятельности (Г.Б. Корнетов [9]). Существуют различные подходы к типологизации педагогических парадигм (И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, О.Г. Прикот и др.), однако в рамках каждого из этих подходов выделяются по меньшей мере две полярные парадигмы: учебно-дисциплинарная (или «традиционная») и личностно-ориентированная ( или «гуманистическая»).

На основе представления о полярных педагогических парадигмах может быть дано объяснение основным проблемам и противоречиям, существующим в современной отечественной практике предш- кольного образования.

Учебно-дисциплинарная педагогическая парадигма характеризуется, в общем случае, следующими признаками:

— цель образования — сформировать у детей систему знаний, умений и навыков, сформировать дисциплину и другие навыки «правильного поведения»;

конкретная задача педагогической деятельности — реализовать программу, удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций;

тактика педагогического воздействия — опека и диктат;

преобладающие способы педагогического общения — наставление, разъяснение, запрет, требование, угроза, наказание и поощрение ( при преобладании наказания), нотация.

В целом, как отмечают С.А. Козлова и Т.А. Куликова, в рамках данной педагогической парадигмы «складывается взгляд на ребенка всего лишь как на объект приложения сил воспитательной системы» [6, С. 394].

Реализуемая в системе дошкольного образования ( включая ступень предшко- лы) учебно-дисциплинарная парадигма вызывает к жизни ряд факторов, объективно оказывающих комплекс неблагоприятных воздействий на рост, развитие и здоровье детей. Среди таких факторов Г.А. Игнатьева выделяет: стрессовую педагогическую тактику; интенсификацию образовательного процесса; несоответствие методик и технологий обучения возрастным особенностям организма ребенка, его функциональным и адаптационным возможностям; нерациональную организацию жизнедеятельности детей; недостаточное использование возможностей физического воспитания в целях охраны и укрепления здоровья детей; отсутствие системы работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни [4, С. 5].

Охарактеризуем те риски в построении образовательного процесса предшколы, которые актуализируются в условиях опоры педагогов на ценности и принципы учебнодисциплинарной парадигмы.

Во-первых, в русле учебно-дисциплинарной педагогической парадигмы подготовка к школе рассматривается как более раннее изучение программы первого класса и сводится к формированию узкопредметных знаний и умений. В этом случае «преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для осуществления новой учебной деятельности, сформированы ли ее предпосылки, а наличием или отсутствием у него определенных знаний по учебным предметам» [8]. Как отмечает И.М. Реморенко, в настоящее время в России «существуют вполне реальные программы подготовки детей к школе, которые учат дошколят оперировать понятиями «икосаэдр» или «додекаэдр».

Таким образом, ориентация на учебнодисциплинарную парадигму приводит к серьезным перекосам в структуре и содержании образования. Развитие вариативности образовательных программ, в условиях сохранения учебно-дисциплинарной направленности всего образовательного процесса, само по себе является определенным риском, поскольку привносит в дошкольное воспитание неоправданное увлечение предметным обучением, а в начальную школу — одночасовые предметы, что привело к неоправданному росту требований к поступающим в школу и снижению качества образования. Кроме того, как указывает

С.Д. Сажина, использование образовательных программ предшкольного образования, содержащих значительное количество повторов и второстепенных деталей, направленных на узкое «интеллектуальное развитие детей, осуществляемое в процессе восприятия ребенком информации посредством различных сенсорных каналов», формирующих «лоскутное сознание» и «лоскутную деятельность» [14].

В то же время многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения:

— ребенок, прошедший такую «опережающую учебную подготовку», даже если он в 1...2-м классе демонстрирует лучшие результаты, уже с 3-го класса начинает заметно уступать своим сверстникам, работа с которыми осуществлялась в ключе разностороннего развития предпосылок к обучению в школе;

— в начальную школу дети приходят с навыками чтения и счета, а при этом у 35...40 % из них не развита мелкая моторика, у 60 % — устная речь, у 70 % — не сформировано умение организовать свою деятельность [13] ( эти проблемы, в той или иной степени, сохраняются и в жизни зрелого человека, поскольку сензитивный период для их разрешения был упущен).

Во-вторых, дублирование в работе групп предшкольной подготовки целей и задач, форм начального общего образования вызывает перегрузку детей. Как показывает практика, подобные явления чаще всего наблюдаются там, где школы предлагают в качестве формы предшкольной подготовки группы кратковременного пребывания, рассчитанные исключительно на обучающие занятия. Такие занятия не способны обеспечить детям развитие социальных навыков и умений, выступающих неотъемлемой составляющей школьной готовности. В результате дети вынуждены совмещать посещение занятий в группах предшкольной подготовки с посещением детского сада, в котором они нуждаются в том числе и как в необходимой базе для развития социально-коммуникативных компетенций. Негативным последствием такого совмещения является дублирование занятий, ведущее к перегрузке детей.

В-третьих, проблемной предшкольной подготовкой оказывается технологический (методический) аспект. В условиях реализации учебно-дисциплинарной педагогической парадигмы происходит перенос жестко формализованных организационно-методических подходов к обучению из общеобразовательной школы в предшколу: «Какая бы качественная программа не использовалась, процесс начинает постепенно приобретать характер, присущий обучению в начальной школе, что противоречит возрастным особенностям образования и развития старших дошкольников» [11]. В этом случае, как формулирует С.В. Литвиненко, «образование не связано с радостью, не вызывает интереса и сводится для ребенка лишь к выполнению повседневных обязанностей, ... ребенку рассказывают, что учеба — это его долг, обязанность, «работа», что учиться, конечно, не хочется, но надо» [10].

Приоритет воспитательного процесса над образовательным, характерный для учебно-дисциплинарной педагогической парадигмы, на практике приводит к неоправданному отступлению от принципа создания активной развивающей среды. Во многих случаях этот принцип лишь декларируется при организации предшкольного образования. На практике же он нередко подменяется репродуктивным подходом и увеличением информационного объема элементарных знаний, а вопросы стимулирования познавательной активности, формирования самостоятельности, инициативности, целеустремленности и творчества в познавательной деятельности дошкольников по-прежнему остаются еще в полной мере не определены и не внедрены в практику работы с детьми дошкольного возраста.

Педагоги нередко недооценивают значение развития игровой деятельности, излишне увлекаются различными формами обучения, в которых, как правило, используются «школьные» технологии: фронтальные занятия по отдельным предметам, вербальные методы обучения знаниям и умениям и др. Тем самым осуществляется недопустимая искусственная акселерация развития ребенка. Интенсивность процесса обучения в начальной школе, преждевременное формирование ряда учебных навыков ( например, курсивное письмо, беглое чтение и др.) не только не способствуют их формированию, но тормозят развитие, приводят к усвоению нерациональных способов реализации этих базовых школьных навыков. Неслучайно в документах Министерства образования и науки РФ особо подчеркивается, что относительно детей старшего дошкольного возраста речь должна идти именно о «дошкольной образовательной группе», а не о «классах раннего развития» при школах [11].

В-четвертых, в рамках учебно-дисциплинарной педагогической парадигмы наблюдаются попытки создать условия преемственности между дошкольным и начальным общим образованием в узких рамках тех или иных отдельных педагогических мероприятий ( например, введения специальных занятий в подготовительной группе детского сада) . В этом случае преемственность остается неким «придаточным механизмом», возможно, полезным для решения некоторых внутренних задач системы образования, но не имеющим никакого отношения к целям разностороннего развития личности и социализации ребенка.

Противоположным по отношению к учебно-дисциплинарной педагогической парадигме выступает личностно-ориентированная педагогическая парадигма, предпосылки которой начали формироваться в отечественной педагогике и психологии дошкольного детства уже в 70-80-е гг. прошлого столетия.

В этот период в работах выдающегося отечественного психолога А.В. Запорожца был выдвинут и обоснован ныне широко известный принцип, значимый для построения образовательной среды дошкольного образования и известный под названием «амплификация вместо акселерации». Согласно данному принципу, образование ре- бенка-дошкольника должно быть направлено на обогащение (амплификацию), а не искусственное ускорение ( акселерацию) развития. Обогащение развития предполагает его наполнение наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности ( игры, общение ребенка со взрослыми и сверстниками, детский труд, изобразительная деятельность). Принцип амплификации противостоит идеологии «акселерации» — резкого, искусственно интенсифицированного развития ребенка.

А.В. Запорожцем показано, что «обогащение» дает возможность сохранить и укрепить физическое и психическое здоровье ребенка, обеспечивает нормальное гармоничное его развитие, сохраняет радость детства [2].

С начала 90-х гг., в условиях демократизации российского общества, личностно-ориентированная образовательная парадигма получила развитие в трудах целого ряда отечественных ученых-педагогов (Е.П. Бондаревская, А.П. Валицкая, О.С. Газман, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской и др.).

Основные признаки личностно-ориентированной педагогической парадигмы таковы:

цель — содействовать становлению ребенка как личности, формированию его субъектной позиции, понимаемой в том числе и как готовность осуществлять самостоятельный выбор и ответственно пользоваться своей свободой. При этом знания, умения и навыки рассматриваются не как самодостаточная цель образования, а как средство полноценного развития личности;

тактика педагогического воздействия — педагогическая поддержка и сотрудничество. Способы педагогического общения предполагают умение стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения, не игнорировать его чувства и эмоции. Позиция педагога исходит из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества.

Сторонники личностно-ориентированной педагогической парадигмы особо подчеркивают, что ее реализация «ни в какой мере не предполагает отмены систематического обучения и воспитания детей, проведения с ними планомерной педагогической работы» [6, С. 395-396]. Отвергается лишь узкая трактовка термина «предшкольная подготовка», связанная с ориентацией этой подготовки на приоритетное решение задач обучения. С позиций личностно-ориентированного подхода, ведущей целью подготовки к школе является формирование у дошкольника системы качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью, — любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности,творчес- кого самовыражения ребенка и др.

Первый существенный шаг в направлении системной реализации идей личностно-ориентированной педагогической парадигмы в российском дошкольном образовании был сделан в 1989 г., с принятием новой Концепции дошкольного воспитания

. Данная Концепция впервые провозгласила идею самоценности дошкольного периода детства, который исключительно важен для развития ребенка сам по себе, а не лишь как «этап подготовки к будущей жизни» — к школе.

С появлением указанной Концепции трактовка понятия «подготовка детей к школе», предполагающая только «обучение грамоте», стала считаться в кругу профессионального сообщества некорректным и, более того, недопустимым. Вместо этого используются более широкие определения, характерные для личностно-ориентированного подхода. Так, С.Н. Пенина определяет предшкольную подготовку детей как «педагогический процесс взаимодействия педагогов и старших дошкольников как субъектов деятельности, направленный на развитие детей и сохранение их индивидуальности, результатом которого являются позитивные изменения в потребностной сфере, мыслительных операциях и включенности в деятельность старших дошкольников» [12].

Цели введения предшкольного образования, понимаемого «в широком смысле», современные исследователи формулируют в личностно-ориентированном ключе. Среди таких целей:

создание благоприятных условий для развития у ребенка качеств, необходимых для учебной деятельности, фантазии, воображения, творческого самовыражения, а также «положительной мотивации к встрече со школьным миром» [17];

ликвидация проблемы общения со взрослыми и сверстниками и вхождения в большой детский коллектив [16], что особенно актуально для «домашних» детей, не посещавших детский сад;

«плавная» или «мягкая» адаптация ребенка к школе [15], в отличие от традиционной «жесткой» адаптации» в первом классе школы, отягощённой одновременностью решения задач школьной адаптации и начального обучения важнейшим аспектам функциональной грамотности.

В начале 2000-х гг. была разработана и затем (в 2003 г.) утверждена «Концепция содержания непрерывного образования ( дошкольное и начальное звено) »

, развивающая идеи непрерывности и преемственности на стыке «детский сад — школа» в русле личностно-ориентированной педагогической парадигмы. В ее разработке принимали участие специалисты двух уровней образования: дошкольного и начального общего ( руководитель группы Н.Ф. Виноградова).

В документе подчеркивается недопустимость искусственной акселерации развития ребенка, излишнего увлечения школьными технологиями, а также игнорирования или недооценки игровой деятельности в дошкольный период детства. Отмечается, что подготовка ребенка к школе не должна рассматриваться как раннее изучение программы 1-го класса школы, призванной формировать у дошкольника узкопредметные знания и умения. По мнению разработчиков Концепции, «наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения. Гораздо важнее воспитание у дошкольника качеств, «необходимых для овладения учебной деятельностью».

Несмотря на принятие идей личностноориентированной педагогической парадигмы научно-образовательным сообществом, наличие их концептуального обоснования и технологической проработки, оформленной в ряде современных образовательных программ, адресованных предшкольной ступени — на практике узко понимаемая «предшкольная подготовка» нередко вытесняет широкое «предшкольное образование». Этот феномен проявляет себя практически во всех регионах России.

Поскольку в крупных городах ситуация вариативности реализуемых моделей пред- профильной подготовки выступает более рельефно, в качестве примера рассмотрим Санкт-Петербург. Здесь реализуется следующий спектр моделей предшкольного образования, различающихся по своей ресурсо- емкости: «редукционная», «развивающая», «гармоничная» и «предгимназическая» [18]. Редукционная и предгимназическая выраженно тяготеют к учебно-дисциплинарной педагогической парадигме.

«Редукционная» модель ориентирована преимущественно на формирование готовности ребенка к школьному обучению («предшкольная подготовка» в узком смысле). Воплощением такой модели является большинство существующих в настоящее время групп подготовки к школе, организуемых при школах.

«Предгимназическая» модель специфична тем, что ставит целью сформировать у ребенка не предпосылки к овладению чтением, письмом, счетом, но сами умения читать, писать, считать на достаточно высоком уровне. Подобная модель реализуется, например, на базе ГОУ СОШ № 316 с углубленным изучением английского языка Фрунзенского района Санкт-Петербурга. На базе школы создаются группы подготовки дошкольников, которые работают один раз в неделю (с 14 до 16 ч) с октября по апрель. Группы подготовки дошкольников работают по программе, разработанной учителем школы, почетным работником народного образования, победителем городского конкурса «Учитель начальной школы XXI века» О.В. Чистяковой. В рамках этой программы ею разработаны и используются учебные пособия для предшколы: «Обучение грамоте»; «Изучаем математику»; «Знакомимся с окружающим миром». Таким образом, структура, а в значительной степени, и содержание предшкольной подготовки повторяет обучение грамотности (в широком смысле) , предусмотренное программой начальной школы.

Подобная ситуация с подготовкой детей школе во многом типична для начала 2010-х гг., однако не нова. Ещё в 1997 г., характеризуя «традиционный подход к проблеме преемственности» дошкольного и начального общего образования, сложившийся в массовой практике, В.В. Давыдов и В.Т. Кудрявцев констатировали: «тактика форсирования темпов детского развития и состоит в простой и прямой подгонке социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям школьного обучения» [1]. В итоге, в ДОУ (а теперь и в системе предшкольной подготовки) форсированная и узко понимаемая подготовка к школе вытесняет специфические формы жизни ребенка дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества).

Именно в данном контексте надо понимать достаточно жестко сформулированный вывод социолога Е.Г. Зимы о противоречии между провозглашенным принципом гуманизации в отношении предшкольному детству как социальному феномену и «распространением все более раннего педагогического насилия» [3].

В чем причины такого явления? Как представляется, главная из них — в укоренившихся на протяжении многих десятилетий ценностей учебно-дисциплинарной педагогической парадигмы в менталитете как родительского, так и педагогического сообщества. Вторая причина — мифологизация родительского сознания, его зашоренность модными, но имеющими крайне слабое научное обоснование идеями «раннего развития» ребенка. Наконец, немаловажным фактором является несопоставимость реальных экономических затрат на реализацию образовательного процесса в условиях различных образовательных парадигм: личностно-ориентированный подход требует построения ресурсоёмкой образовательной среды и высокой квалификации психолого-педагогических кадров; что касается учебно-дисциплинарной модели, то она может быть реализована и малоквалифицированным педагогом простейшими средствами «доски и мела».

Таким образом, сама предпрофильная подготовка нередко оказывается новой организационной формой, в рамках которой реализуются не просто старые, а и педагогически неэффективные, часто — деструктивные подходы. Такая редукция происходит поэтапно: сначала задачи амплификации (обогащения среды развития) подменяются задачами ускорения развития ребенка; затем эти задачи сужаются до развития когнитивной сферы; потом — загоняются в еще более тесные рамки формирования общеучебных умений и навыков и, наконец — вместо этого реализуется примитивная тактика натаскивания ребенка на узкофункциональные предметные знания и умения, заимствованные из программы начальной школы.

Таким образом, проблема редукции предшкольного образования в предпрофиль- ную подготовку носит системный характер — а значит, требует системного решения, связанного с созданием целого комплекса условий. От психолого-педагогического просвещения родителей, развивающего их способность различить рекламный слоган от научно обоснованной образовательной программы — до формирования такой системы управления образованием ( на всех его ступенях), которая оценивала бы его результативность не по уровню предметной академической успеваемости, а на основе широкого спектра учебных достижений ребенка и показателей его личностного развития.

Список литературы

Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3-18.

Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978. С. 243-267.

Зима Е.Г. Особенности предшкольного образования в современном российском обществе: дис. ... канд. социол. наук. М., 2004. 138 с.

Игнатьева Г.А. «Концепция предшкольно- го образования в Образовательной системе «Школа 2100» (Проект)» // Начальная школа: плюс до и после. 2006. № 8. С. 4-12.

Калдыбаева Т.Ж. Социальные проблемы дошкольного образования в Казахстане // Социологические исследования. 2000. № 4. С. 66-70.

Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. 10-е изд. М.: Академия, 2009. 416 с.

Концепция дошкольного воспитания: одобрена коллегией Госкомитета по народному образованию 16.06.1989 г. № 7/1.

Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Начальная школа. 2000. № 4. С. 3-9.

Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. 1999. № С. 43-49.

Литвиненко С.В. Развитие познавательной активности детей предшкольного возраста // Журнал научно-педагогической информации. Институт научной информации и мониторинга РАО [Электронный ресурс]. URL: http://paedagogia. ru/2010/41-04/208-litvinenko

О методических рекомендациях по апробации моделей образования детей старшего дошкольного возраста: Письмо Министерства образования и науки РФ № 03.2998 от 25.12.2006.

Пенина С.Н. Организация предшкольной подготовки детей в дошкольных образовательных учреждениях с использованием личностно-ориентированных средств: дис. канд. пед. наук. Тамбов, 2007. 141 с.

Реморенко И.М. Старт в равных условиях: предшкольное образование — ступень дошкольного? // Учительская газета, 2005, 21 июня (№ 25). С. 13.

Сажина С.Д. Проектирование содержания предшкольного образования на основе интеграции: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 213 с.

Урбанская М.В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях предшкольного образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 211 с.

Урбанская М.В. Проблемы организации предшкольного образования и способы их решения