

ТРАДИЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ИННОВАЦИОННОМ ДЕТСКОМ САДУ: КАЗНИТЬ НЕЛЬЗЯ, ПРИМЕНЯТЬ

Не навреди...

Семь раз отмерь, один — отрежь.

Старый друг лучше новых двух.

Инновация на реформе сидит и модернизацией погоняет. Свистопляска. Головокружение от перемен. Такое ощущение, что здравый смысл отключили; что предохранители элементарной осторожности перегорели; чувство самосохранения отказало. И система «сошла с ума», пошла вразнос.

Просишь обоснований, экспериментальных данных, научных выкладок, фактов, лонгитудов... В ответ — идеологический жупел, клеймо «ретроград», «враг реформ». А то и просто игнорирование, высокомерно-презрительное молчание.

Нет уж, позвольте. «Платон мне друг, но истина дороже». А истина заключается в том, что ни в одном деле (тем паче, в воспитании) нельзя игнорировать опыт предков — традицию (элитные учебные заведения и Запада и Востока весьма консервативны, не так ли?). А мы... «Шашки наголо, марш, марш», «до основанья», «в капусту». Имели по данным ЮНЕСКО лучшую в мире систему дошкольного образования и передовую школу. А сейчас? Последние данные об образовании в докладе ООН о развитии человеческого потенциала, дают нам следующую динамику: 15-е место, 26-е, 41-е, 54-е...

ИННОВАЦИОННЫЙ ДЕТСКИЙ САД: ЦИТИРУЕМ РЕФОРМАТОРОВ

Что день грядущий нам готовит? Какие планы вынашивает доброе, осторожное в речах и делах, до боли родное Министерство образования. Анализируем только самые авторитетные источники... Досужие домыслы, ночные педагогические страхи, то, что сорока на хвосте принесла, — отмечаем сходу.

«КТО ВИНОВАТ?»

«**Д**О 1991 года детские дошкольные учреждения работали по «Типовой программе обучения и воспитания в детском саду». «К Типовой программе были разработаны методические рекомендации, календарный план занятий, подробные конспекты-сценарии проведения каждого занятия, в основном проходивших в форме школьного урока. Все эти рекомендации совершенно (! — *М.Т.*) игнорировали индивидуальные особенности детей и были сориентированы на усвоение предметных знаний или умений». «Стилистика программы была очень жёсткой и предписывающей: к маленьким детям было принято обращаться по фамилии, характер эмоциональной поддержки определялся только личностью воспитателя, распорядок дня был жёстко определён для разных возрастных групп».

«В соответствии с этой программой была построена и система планирования занятий — подробная, разветвлённая, опирающаяся только на знания, предназначенные для усвоения на конкретном занятии».

«Основным показателем качества работы педагогов или всего детского сада являлся объём знаний, умений и навыков, которые дети должны были продемонстрировать в ходе инспекторских проверок».

В то же время «развитие личности детей — их инициативы, самостоятельности, ответственности, готовности принимать собственные решения, которое является основной задачей дошкольного периода, резко отставало».

«Соответственно была организована и вся система подготовки педагогических кадров: в педучилищах и педвузах студентов учили реализовывать Типовую программу».

Диагноз поставлен, как лечить?

«ЧТО ДЕЛАТЬ?»

В дошкольном обучении «наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребёнок умел их добывать и применять».

«То есть учитель (воспитатель) ставит задачу не столько научить ребёнка тем или иным знаниям или умениям, сколько обеспечить его развитие с помощью этих знаний и умений».

Программа дошкольного образования делает «особый акцент на индивидуализации», «вариативность» («программа дошкольного образования должна обеспечивать детям возможность реального выбора»). «С этим принципом связан и третий принцип: отсутствие жёсткой предметности, поскольку именно в интегрированном содержании (например, проектного типа) дети свободны делать широкий выбор и проявлять свои пока ещё не структурированные интересы и возможности».

Следует отказаться от «конспективных» программ («программы, в которых детально разработано «знаниевое» и «навыковое» содержание образования, предписывающее определённые формы и методики проведения занятия»; «сопровождающихся детально расписанными конспектами занятий»; «ориентирующих педагога на воспроизведение (в предельных случаях — пошаговое) этих конспектов и прописанных методик»). Планирование занятий в «конспективных» программах «происходит в предметной логике и обычно повторяется из года в год для детей определённого возраста».

Итак, отказываемся от конспективных программ... «Мы будем жить теперь по-новому», а в пользу чего отказываемся, за какими программами перспектива, за какими программами будущее? За «рамочными», однозначно!

За теми, «что задают лишь «рамку» образовательного процесса с помощью введения некоторых существенных принципов и оснований для построения образовательного процесса. Они так же могут сопровождаться методическими рекомендациями для педагогов (*неужели, могут и не сопровождаться???* — М.Т.), но эти рекомендации носят гораздо более свободный характер и в крайнем случае (!!!) могут представлять собой некоторый «арсенал» возможных приёмов и техник...».

Вряд ли возможно, чтобы «программа, ориентированная на ребёнка», «сопровождалась подробно расписанным содержанием, предписанным к реализации». «Это невозможно по определению:

образовательный процесс, ориентированный на ребёнка, строится «здесь и сейчас», в зависимости от конкретной ситуации развития каждого ребёнка». Программа, ориентированная на ребёнка, опирается на «творческие возможности учителя (воспитателя), который совместно с детьми придумывает (!!! — М.Т.) конкретное содержание обучения».

ТРАДИЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА: СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ

Что такое традиционная педагогика? Попробуем ответить максимально сжато, тезисно, эскизно.

Содержанием традиционного обучения, простите за тавтологию, является традиция. Под традицией мы понимаем, во-первых, менталитет (особый психологический и личностный склад; устойчивые, инвариантные, межпоколенческие черты сознания, психики, души, свойственные той или иной культурно-исторической общности). И, во-вторых, столь же специфическую коммуникативно-знаковую среду (выражающие дух, созвучные биению сердца народа произведения культуры, искусства; родной мир, родной язык, логосфера и т.д.).

Миссия традиционного обучения состоит в формировании человека, обладающего обычными для того или иного народа мировосприятием и мировидением; совокупностью святынь и высших идеалов; ценностных иерархий и ориентаций; мировоззренческих и нравственных выборов.

Традиционный менталитет создается благодаря интериоризации (присвоению, вращиванию внутрь) традиционной коммуникативно-знаковой среды. Проще говоря, восхищение сказками Пушкина, вольными народными песнями, классическими архитектурными формами, художественными полотнами... Накладывает неизгладимую печать на разум и сердце ребёнка; связывает воедино с предками и потомками; укореняет в благодатной почве русско-российской (или любой другой) культуры. Взрослея, человек становится живым воплощением традиции, оправданием для предыдущих поколений, примером для будущих. «С теми же улыбками, с песнями и муками, что певалось дедами, допоётся внуками». Да не прервётся нить!

Традиционное обучение онтологично (не всё относительно!). Признаёт наличие абсолюта — «символов веры», надличностной, неутилитарной, общей для учителя и ученика великой цели (добро, истина, правда, справедливость).

Учитель (воспитатель) — хранитель и носитель цели (образца), и в этом смысле он выше ученика. Учитель — ведущий, сеятель, воин (никак не продавец услуг, «носитель» компетенций). Учитель — отец ученикам, их старший брат и заботливая «вторая мама» в одном лице. Метафора, иносказательно изображающая традиционную школу, — семья. Метафора «инновационной» школы — супермаркет («образование — сфера услуг», «подушевое финансирование», «деньги следуют за учеником», «учитель — продавец услуг», «носитель компетенций»). При традиционном обучении учителя и ученика связывают не рыночные, количественные, формальные, но качественные и глубокие, патерналистские отношения (любовь, ответственность, долг, привязанность). В отличие от пресловутой «педагогике сотрудничества», традиционная педагогика есть педагогика любви, опеки, наставничества.

Традиционная педагогика — педагогика авторитетная (не путать с авторитарной), она зиждется на нетождественном, но двуедином авторитете образца (эталона) и педагога. Авторитет педагога основывается на сопричастности («к светлой тайне приложил уста») учителя образцу. В свою очередь, авторитет образца подкрепляется его «персонализацией» в личности учителя, воспитателя.

К ведущим признакам традиционной педагогики (при всех возможных исключениях и частностях) также относятся следующие «родовые» черты:

- **традиционное обучение** — обучение директивное (не всё следует пускать на самотёк, предоставлять стихии, «конъюнктуре», делать предметом выбора учеников). Учитель «наставляет на путь истинный», ведёт, направляет детей к культурному образцу, эталону;
- **традиционная педагогика — педагогика положительных и отрицательных примеров** (пантеон героев и «царство зла»; правильные и неправильные алгоритмы действий; контраст «белого и чёрного»; передовики (на кого равняться) и отстающие и т.д.);
- **педагогика воодушевляющая**, подавляющая животные инстинкты, делающая человека лучше, позволяющая «подняться над самим собой», поддерживающая, апеллирующая к светлой стороне души воспитанника, уважающая ученика, верящая в его силы;
- **традиционное обучение — коллективистское** («один за всех, и все за одного»), солидарное, общинное, ставящее интересы сообщества (народа, корпорации, семьи и т.д.) выше интересов отдельного индивидуума;
- **традиционная педагогика — педагогика труда**. Учёба не игра, но тяжёлый, ответственный, социально значимый труд (служение), преодоление своих слабостей, сотворение характера;

- **педагогика цельная, оказывающая многогранное, комплексное воздействие на ученика.** Традиционному обучению претит голый логоцентризм, без мечты, полёта, романтики, упоения. Ученик познаёт мир, мобилизовав, соединив воедино все свои силы: логическую способность, творческое воображение, художественное чувство, интуицию, поэтическое откровение, мистический и религиозный опыт;
- **педагогика результата, педагогика знаний.** На «выходе» должны быть получены не мифические «компетенции» а вполне конкретные, легко проверяемые осязаемые знания, умения и навыки (ЗУН);
- **строгая педагогика порядка,** педагогика аскезы, «торможения», воли, «размеренного, дисциплинированного быта»;
- **педагогика поощрения и конфликтного торможения — наказания,** поощрение и наказание нерасторжимо, диалектически связаны, одно без другого не существует;
- **педагогика повторения, упражнения** («руку набить»), тренировки до седьмого пота. «Тяжело в учении — легко в бою». «Повторение — мать учения»;
- **педагогика слова,** очного, непосредственного техническими ухищрениями педагогического общения учителя и ученика;
- **педагогика практики,** многовекового педагогического опыта, наблюдения, кропотливой селекции, отбора наиболее продуктивных, оптимальных решений;
- **педагогика природосообразности,** практически выявившая имманентно присущие мышлению и личности детей того или иного возраста фундаментальные особенности, строящаяся на доскональном и всестороннем знании возможностей учеников;
- **педагогика ясной, прозрачной, чёткой оценки** с внятными и понятными для учеников и родителей критериями;
- **педагогика плановая, запрограммированная.** «Плановость» традиционной педагогики реализуется через:
 - а) предметность содержания (не элективные курсы, а «классические предметы», логика предметов определяет логику преподавания);
 - б) классно-урочную систему;
 - в) раз и навсегда установленную структуру «классического» урока (актуализация знаний, объяснение, иллюстрация, закрепление (повторение), упражнение, вывод, контроль, оценка);
 - г) наличие у педагога разнообразных планов (тематический, поурочный, воспитательных мероприятий и т.д.), задающих траекторию личностного и познавательного развития детей на ближайшую и весьма отдалённую перспективу;

- **главный метод традиционного обучения и воспитания — объяснительно-иллюстративный.** Указанный метод не исчерпывается ранними, катехизисными, требующими «механического заучивания» приёмами. В его состав входят и «деятельностные», «проблемно-поисковые» способы учебно-воспитательной работы, актуализирующие творческий потенциал, самостоятельность учащихся (подробнее об этом смотрите в книге М.В. Телегина «Апология традиционного обучения»);
- **традиционное обучение дискретно, циклично, состоит из относительно самостоятельных, самоценных этапов.** Один этап отделяется от другого инициацией (экзаменом, испытанием). Ученик, выдержавший испытание, поднимается на «следующую ступень», открывает качественно новый этап собственной жизни, обретает более высокий статус.

МЕСТО ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ИННОВАЦИОННОМ ДЕТСКОМ САДУ

Итак, куда клонят реформаторы — знаем, что такое традиционная педагогика — выяснили. Дело за малым: поставить перед разработчиками и адептами Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ, Приказ № 655 от 23 ноября 2009 года) несколько простых вопросов, высказать несколько соображений о недопустимости игнорирования позитивного опыта российского (дореволюционного) и советского дошкольного образования при осуществлении любого рода инноваций.

А то ведь что получается? Пивной рекламой телевидение заполнили, вырастили «пивное поколение»... И «взятки гладки», будто так и надо, ответственных нет как нет, лоббисты пивных компаний в органах власти подсчитывают барыши. И с игорным бизнесом та же история. Подсадили на автоматы миллионы людей, поломали сотни тысяч судеб — и молчок, ошибочка вышла, пустячок, дело житейское, поправим. А ответить не хотите ли, господа хорошие?

Извините, не могу отделаться от интуиции, да нет, что там интуиция, от точного знания, что запоздалое раскаяние ждёт родителей и педагогов и по поводу ФГТ. Пройдёт совсем немного времени, и мы осознаем масштаб угроз. Но будет уже поздно. Огромной ценой придётся заплатить за пассивность, малодушие, очередное предательство принципов обучения и воспитания, соответствующих лучшим образцам отечественной и мировой культуры. Мы забыли, что за этими постулатами МНОГОВЕКОВАЯ ПРАКТИКА? А ЧТО ЗА ФГТ?

Перед констатирующей частью статьи позволю себе несколько ремарок. «Всё уже было, было, было». Вспомните 90-е годы прошлого века. Детские дошкольные учреждения, поддавшиеся на увещевания тогдашних реформаторов, валом переходили на новые «деятельностные», «развивающие» программы. И что же? Помыкались, помыкались, наломали дров, набили шишек... На собственной шкуре убедились, что король-то голый. Что программ нет, дорог нет, есть направления, набор благих пожеланий... «Лучше быть здоровым и богатым, чем бедным и больным». А то мы не знали! Да и вернулись не солоно хлебавши к «традиционной» программе М.А. Васильевой.

Но видно, вопреки здравому смыслу, перестройка № 2 набирает обороты, и нам не терпится, на радость врагов, второй раз наступить на те же, услужливо подложенные «модернизаторами» грабли. А самым любопытным и серьёзным коллегам я советую сопоставить ФГТ с инициативами печально известных педологов... «Всё уже было, было, было». А теперь от исторических параллелей — к анализу ситуации, составлению «карты угроз» и конструктивным предложениям.

КОМПЕТЕНЦИИ ОРИЕНТИРУЮТ ПЕДАГОГА ХУЖЕ, ЧЕМ ЗУНЫ

Уменя есть серьёзные претензии к содержанию дошкольного образования. Оно не очерчено чётко. Сведено к набору общих слов. Под предлогом отказа от ЗУНов¹ содержание образования преподнесено совершенно аморфно, диффузно. Определение содержания фактически пущено на самотёк, отдано на откуп отдельному дошкольному учреждению или педагогу. А это им не под силу!

Вместо ЗУНов предложены «неведомые зверушки» «компетенций», «промежуточные результаты освоения Программы» (в Примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой).

Что такое ФГТ, компетенции, «промежуточные результаты»? Ба, да это... XXII съезд КПСС, в 1961 году принявший программу строительства коммунизма к 80-м годам. Построили? Это волюнтаризм. В постперестроечные годы мы видели десятки «стратегий» и «концепций». «Главное прокукарекать, а там хоть не рассветай». Поди упомни всех петухов, накукарекавших нам нынешнюю весёлую жизнь. Кого уж нет, а кто в лондонском далече!

¹ ЗУН — знания, умения, навыки.

Ну что толку, если вы соберёте все прекраснодушные мечты и благие пожелания в один феерический, «ненужный ком»; нарисуете нанокрасками самые манящие «Нью-Васюки» и Сколково... «Гладко было на бумаге, да забыли про овраги». Одно дело пожелать, другое — сделать (особенно в условиях системного кризиса, когда всё прогнило, заплатку наложить не на что).

Где «механизмы реализации»? Где алгоритмы? Где последовательность шагов, где «действия и операции»? Вместо всего этого — многостраничные декларации! Педагоги, вам предстоит учить по декларациям! Такая вот модернизация. Владели скрипкой Страдиварии и играли по нотам, теперь будем «зажигать» на тамтаме по ненаучному фантастическому роману.

И ещё. Где, собственно, тот «идеальный» дошкольник, школьник, студент, описанный нашими компетентными реформаторами? В их воспалённом воображении? Прикажете ориентироваться не по компасу, а по воспалённому воображению, по реформаторскому зуду? Прикажете ориентироваться в своём родном городе или деревне по карте Млечного Пути? И как совместить среднестатистического российского ребёнка с пленительным образом всемогущего Бэтмана, запечатлённым в ФГТ и ФГОСах?

Реформаторы горой за деятельностный подход. Воспитание и обучение — это деятельность, кто бы спорил! А деятельность — это «целенаправленная активность». Своими утопическими «требованиями» и «компетенциями» реформаторы НАРУШАЮТ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ ПЕДАГОГОВ, СБИВАЮТ С ПУТИ ИСТИННОГО, УВОДЯТ ДЕТСКИЙ САД, ШКОЛУ И ВУЗ В ВИРТАУЛ!

Вспомните СССР, возьмите любой известный, элитный зарубежный детский сад — содержание образования проектируется годами, постоянно уточняется и конкретизируется, оттачивается, шлифуется. Отбор содержания — кропотливый, весьма неспешный процесс, протекающий в сотворчестве представителей педагогической и психологической науки, корпуса методистов и воспитателей, педагогов. Пробы и ошибки, рефлексия, контроль, коррекция. Обсуждения, споры, драматические столкновения... Стоп. Общественный договор, серьёзная ТЕМАТИЧЕСКИ, СОДЕРЖАТЕЛЬНО выверенная полноценная ПРОГРАММА действий для каждого возраста.

Через размытые «требования» инновационщики силятся отменить само понятие «норма». К такому-то возрасту ты должен прочесть такие-то сказки Пушкина, и никак иначе! Это и есть очень простой,

легко диагностируемый, вполне «рабочий», «знаниевый» эквивалент нормы. Что может быть естественнее?

Последствия:

— неизбежное снижение уровня массового детского сада. Укатали педагогического российского Сивку крутые американские, вестернизаторские горки. (Все эти компетенции родом из 80-х годов прошлого века, из США и Англии, там они применялись не для частных, а для муниципальных, то есть массовых, ниже качеством, детских садов и школ.)

Измученные формальными моментами и чиновничьим прессингом, измождённые девятым валом бумаг и аттестаций педагоги, сбитые с толку многословием и суемыслием «требований» и «компетенций» воспитатели, просто не смогут адекватно вложиться (и лично, и интеллектуально) в разработку содержания образования.

Удручающий общий уровень педагогического образования, пресинг по отношению к «старым» кадрам, нарушение преемственности и последовательности в педагогической работе, 20 лет перманентных реформ привели к прогрессирующей деградации кадров, критическому снижению потенциала ДОУ.

Современные педагоги в большинстве своём, в лучшем случае могут реализовывать, воспроизводить имеющиеся программы, но (!) СОЗДАНИЕ НОВЫХ, ОРИГИНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ — ЭТО ПРИНЦИПИАЛЬНО ИНОЙ УРОВЕНЬ СЛОЖНОСТИ. Надо честно признать, что сегодня он недостижим для подавляющего большинства ДОУ;

— дальнейшая дезинтеграция общего образовательного пространства (каждый сад в плане содержания волен «экспериментировать», действовать «кто во что горазд»);

— нарушение преемственности между детским садом и школой, в школу придут дети с совершенно разным багажом, учителю невозможно будет найти «точку опоры», опереться на знания и умения большинства.

Предложения: обозначить базовые ЗУНы, обязательные к усвоению в том или ином возрасте; ввести мораторий на изменение содержания образования; выделить группу сильных детских садов и на их базе вернуться к лонгитюдному эксперименту по изучению инноваций в области содержания дошкольного образования.

Ребёнок имеет право познакомиться с высокими образцами национальной культуры! Педагогика должна быть народной не «рекомендательно», а обязательно!

Ещё одна, весьма деликатная, претензия к содержанию дошкольного образования. Старший дошкольный возраст — особый, как говорят психологи, «сензитивный» для становления морально-нравственного ядра личности период. В сюжетно-ролевой игре дети динамично осваивают «смысловую сторону жизни взрослых», формируются этические и эстетические инстанции, рождается иерархия мотивов, развиваются мировоззренческие представления, складываются ценностные ориентиры.

Может ли система дошкольного воспитания устраниваться от формирования СВОЕОБЫЧНЫХ ДЛЯ ТОГО ИЛИ ИНОГО НАРОДА КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ТИПОВ? ТОГО ИЛИ ИНОГО МЕНТАЛИТЕТА (душевного и умственного склада)? Если мы отвечаем на этот вопрос отрицательно, то говоря «а», надо сказать «б».

Память ребёнка свежа, душа открыта, наглядно-образное мышление способно в яркой, эмоциональной форме отражать как внешние, наглядные, так и внутренние, теоретические связи и отношения объективного мира. Какой духовной пищей будет удовлетворена становящаяся «субъектность», «самость» ребёнка? Чем, согласно «ФГТ», мы будем кормить дитя? Гамбургерами? Исключительно «общечеловеческими ценностями»? «Мультикультурной толерантностью»?

Народ, как пишет известный политолог С.Г. Кара-Мурза, «собирается на определённой матрице»: имеет собственное «коллективное бессознательное» и собственные «установки» (Д.Н. Узнадзе), вмещает в себя уникальные «архетипы» (К.Г. Юнг), лелеет собственные мифы, вдохновляется собственными «священными символами». Социологи и психологи неопровержимо доказали, что указанные «матричные скрепы» ЧЕЛОВЕК ОБРЕТАЕТ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ. И не в последнюю очередь (почитайте К.Д. Ушинского), через знакомство с народной моралью, воплощённой в родном для ребёнка ЯЗЫКЕ («чей язык — того и вера», «чей язык — того и власть»); через освоение КЛАССИЧЕСКИХ ВЕЛИКИХ ПАМЯТНИКАХ ЛИТЕРАТУРЫ, МУЗЫКИ, ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА.

Отказываясь от ЖЁСТКОЙ ФИКСАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ограничиваясь только «примерными списками» литературы и музыки, государство отказывается от важнейшей (аксиологической, ценностно-мировоззренческой) части собственного суверенитета, ставит крест на конкурентоспособности.

А вдруг кто-то сочтёт (а ведь сочтут!), что пресловутые «компетенции» можно сформировать без Толстого, Пушкина, Некрасова, Ушинского, Есенина, Сухомлинского? Без классического русского танца? Без, например, татарского эпоса? Разве государство не должно гарантировать каждому ребёнку-дошкольнику ЗНАНИЕ системообразующих для российской культуры шедевров? Разве уместен в таком серьёзном вопросе торг «рекомендательного» уклона? «Свято место пусто не бывает». Святынями не шутят. Процессы мировоззренческого, морально-нравственного выбора на самотёк не пускают!

Последствия:

- подкоп под общее образовательное пространство;
- удар по русско-российской идентичности;
- усугубление межнациональных противоречий;
- ослабление здоровых, интеграционных тенденций.

Предложения: при участии действительно авторитетных, профессиональных, честных специалистов (педагогов, историков, культурологов, социальных инженеров, писателей, художников), представителей родительской общественности выработать список лучших, ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ К ЗНАКОМСТВУ И ОСВОЕНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ культурных сокровищ России.

КОМПЕТЕНЦИЙ БЕЗ ЗНАНИЙ НЕ БЫВАЕТ!

Теперь к проблеме, на мой взгляд, надуманного, антинаучного, конъюнктурного противопоставления «компетентностного» (инновационного) и «знаниевого» (традиционного) подходов к образованию.

Мы уже отмечали, что реформаторы, в пик «консерваторам», громогласно предали анафеме традиционную концепцию описания достижений ребёнка через триединство, казалось незыблемых, надёжных индикаторов: знания, умения, навыки. Взамен предлагаются якобы «деятельностные» «измерители», а именно, «компетенции» (для школы) или «интегративные качества воспитанников в каждый возрастной период» (ФГТ), для детских садов.

При внимательном рассмотрении мне не удалось найти существенных различий между «компетенциями» и «интегративными качествами», и то и другое — набор неких умений, способностей и навыков. Вот, например, на выходе из дошкольного учреждения ребёнок должен (помню, как издевались над категорией долженствования в

разгар перестройки, «ребёнок никому ничего не должен»): «адекватно использовать вербальные и невербальные средства общения», «владеть диалогической речью», «конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми», «универсальными предпосылками учебной деятельности».

В логике реформаторов, детское дошкольное учреждение, школа и вуз объединяются на «компетентностной» основе. Именно компетенции становятся «вертикалью», «прошивающей» всё образование, его скелетом, его арматурой. Что такое те же стандарты — это «набор компетенций». То есть компетенция становится «единицей», «клеточкой» (Л.С. Выготский) анализа всего процесса образования.

«Компетентностный подход» выдаётся реформаторами за «последнее слово в педагогической науке», «современную интерпретацию культурно-исторической, деятельностной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов)», «инновацию, призванную придать новое качество российскому образованию», «позволяющую уйти от прежней устаревшей, тормозящей модернизацию «знаниевой» парадигмы».

Чем больше здравниц в честь компетенций произносили лоббисты компетенций, тем больше, простите, хотелось обрести компетенцию в вопросе о компетенциях. Понять, наконец, что же это за чудо чудное, диво дивное — компетенция? А то из уст в уста передаётся «компетенция»... А понятийному толкованию не поддаётся, что ли, «компетенция»? Уж я так искал и эдак... Завижу реформатора, сразу вопрос: «Что такое компетенция?». Открою новомодный журнал или книгу «успешного», «продвинутого» педагога, опять за своё: «что такое компетенция, чем она отличается от УМЕНИЯ И НАВЫКА И ЗА КАКИЕ ГРЕХИ ВЫКИНУЛИ «ЗНАНИЯ»?

Что же визави? То молчат, как разведчики на допросе. То пускаются в столь туманные рассуждения, что «мозг выносит», то ругаются по чём зря. Наконец, после сотой попытки забрезжили дефиниции.

«Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённом кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним». «Я оглянулся посмотреть, не оглянулась ли она...».

«Компетенция — способность применять знания умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определённой области». Уже лучше.

«Компетенции показывают, что дитя знает, чем владеет, к чему готово, на что способно, каков желаемый уровень личностного развития». Красиво, без зауми. И близко к классикам. С.И. Ожегов определяет компетенцию как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён».

А теперь внимание, барабанная дробь...

«В конце концов, в современном мире совершенно неважно, какой информацией человек владеет, что он знает, главное, как он умеет этим пользоваться»².

Как можно пользоваться тем, чем не владеешь? КОМПЕТЕНЦИЙ БЕЗ ЗНАНИЙ НЕ СУЩЕСТВУЕТ! Знания — важнейшая составляющая компетенций, ИХ ФУНДАМЕНТ, ИХ ОСНОВА, НАЧАЛО НАЧАЛ. Разумное, собственно человеческое действие ПРЕДПОЛАГАЕТ НАЛИЧИЕ ЗНАНИЙ.

Откуда же тогда дикое желание ПРОТИВОПОСТАВИТЬ «знаниевый» подход «компетентностному»? Из-за низкопоклонства (в прямом и без иронии смысле) перед Западом, из-за желания угодить Совету Европы, из-за невежества, из корыстно-клановых резонансов? Не знаю! Знаю точно одно... Тонкая, диалектическая, живая связь пронизывает знания, способности, деятельность. Помню лекции уважаемого Василия Васильевича Давыдова, на которых рефреном звучало фундаментальное положение отечественной психологии, о неразрывном ЕДИНСТВЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ И ПОНЯТИЙНЫХ АСПЕКТОВ СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА, то есть ЗНАНИЙ И МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ, ПРОЦЕДУР, ОПЕРАЦИЙ. Знания опосредствуется мыслительным действием, знание осуществляется через мыслительное действие, и наоборот! Знания — это «свёрнутая деятельность». За понятием, представлением, восприятием (знанием) стоит деятельность. Не верите, спросите у С.Л. Рубинштейна, у А.Н. Леонтьева, у Д.Б. Эльконина, у Э. Ильенкова... Так зачем огород городить? Зачем нести околесицу о каких-то «инкапсулированных от знаний» компетенциях?

Последствия:

— реформаторская мимикрия под «деятельностный подход» окончательно скомпрометирует действительно прорывное, развивающее обучение в глазах родителей и педагогов;

² *Образование в России: глобальная перезагрузка или тотальное разрушение. Интервью А.А. Фурсенко // Мир новостей. № 21 от 11 мая 2010 г., с. 28.*

— «имена всё меньше соответствуют вещам». Нарастает неадекватность системы образования насущным и перспективным запросам социума;

— любой здравый педагогический смысл так и будет явно или имплицитно опираться на ЗУНы, поскольку именно они максимально ясны и «практикоориентированы»!

Предложения: вместо безответственного «умножения сущностей», высасывания из пальца каких-то «компетений», «инопланетных цивилизаций» и т.д. вернуться к земным, проверенным временем ЗУНам; задавать стандарты через знания, умения и навыки, говорить на одном языке с педагогами-практиками.

БЛЕФ «РАМОЧНЫХ ПРОГРАММ». ЗАНЯТИЯМ В ДЕТСКОМ САДУ – БЫТЬ!

Теперь о методах развития ребёнка в инновационном и традиционном детском саду. Выскажусь без обиняков: ликвидация продуманных, осуществляющихся по плану ЗАНЯТИЙ в подготовительной и, отчасти, старшей группе детского сада — это в лучшем случае ОШИБКА.

В пользу «усекновения» полноценных занятий выдвигаются ве-ские доводы. Реформаторы поднимают на щит теорию амплификации («обогащения») детского развития А.В. Запорожца, согласно которой необходимо полноценно использовать каждый своеобразный, «обладающий непреходящей ценностью» период детства. То есть не следует искусственно форсировать развитие, жать на «акселератор».

Какова ведущая деятельность старших дошкольников? Сюжетно-ролевая игра! Вот и играйте, не нужно раньше времени учить ребёнка писать, читать... Долой конспективные занятия! Даёшь рамочные программы! Не смей командовать ребёнком! Вместе, в сотворчестве с педагогом, «на ходу», дети «придумывают содержание и формы» обучения. Невидимая рука рынка всё отрегулирует наилучшим образом! Анархия — мать порядка! И тут же, без рефлексий, как мантры реформаторы повторяют тезис Л.С. Выготского о том, что «обучение идёт впереди развития, ведёт его за собой».

Давайте разбираться в причудливых хитросплетениях реформаторской мысли, отделять зёрна от плевел. Действительно, школьные программы фактически «спущены» в детский сад, «пятилеток» посадили за парты. Увидел бы подобное Сухомлинский... В его «Школе радости» послевоенные мальчишки и девчонки играли, путешество-

вали, исследовали мир, любовались природой, придумывали сказки, рисовали и пели.

Перечитайте замечательную книгу «Сердце отдаю детям». Василий Александрович говорил, что «клеточки детского мозга нежны», что мысля, ребёнок нуждается в опоре, и эта опора — образ (наглядный, или столь же яркий — словесный). Сухомлинский приводил замечательные слова Аркадия Гайдара — даже когда рассказываешь детям о том, что «красные» победили в Гражданской войне «белых», закончить надо так: «А зайчик сидит в кустиках и радуется».

В предыдущие годы «злые дяденьки» за ушки вытащили зайчика из нашего детского сада и пинком отправили его на задворки, зашвырнули в терновый кустарник! Время сжимается, темп ускоряется, писать, читать в детском саду, не до зайчиков. Пятилетку в три года! Ускорение! Результат форсажа — резко отрицательный (потеря учебной мотивации; психологическая усталость, надлом; недоразвитость воображения, эмоциональной сферы «акселератов» и т.д.).

Теперь вроде бы предлагается «вернуть зайчика», кстати, это делают те же «дяденьки», что его раньше третировали. «Злые дяденьки» в мгновение ока переродились в «добрых дяденек». Казалось, можно только поприветствовать подобную метаморфозу. Да вот не получается! Почему? А потому, что в старшем дошкольном возрасте, накануне сами знаете какой школы, ТОЛЬКО ЗАЙЧИКОВ-ПОПРЫГАЙЧИКОВ САМОМУ РЕБЁНКУ УЖЕ НЕДОСТАТОЧНО. Он может больше! Л.С. Выготский говорил о «зоне ближайшего развития», вот занятие (наряду с сюжетно-ролевой, дидактической игрой, другими видами детской деятельности) и составляет такую зону, это «завтрашний день» ребёнка, дверь в который надо приоткрывать потихоньку, дозированно, уже сегодня. Иначе откуда возьмётся произвольность, способность следовать образцу, усидчивость, умение работать на отсроченный во времени результат, делать не только то, что хочется («учение с увлечением»), а то, что НАДО.

Весь вопрос в пропорциях!!! В чувстве меры и такта. В действительной, а не декларативной природосообразности (Я.А. Коменский) обучения.

Психическая организация старшего дошкольника амбивалентна, он уже не там (полностью реактивное поведение, учёба только по «программе ребёнка», жизнь по детским «солнечным часам»), но ещё не тут (учёба по программе взрослого, произвольность, овладение собственными психическими функциями). Старший дошкольник в процессе перехода. Поэтому в игры постепенно вкрапливаются эле-

менты занятий, и эти инкрустации и есть путеводная, завтрашняя ведущая деятельность. Из отдельных пятиминутных элементов занятий потихоньку сплетается сеть, их становится больше, они интегрируются. И уж точно к подготовительной группе ВОЗМОЖНЫ И НЕОБХОДИМЫ занятия по плану, со структурой урока, с объяснительно-иллюстративным методом, при неперемной опоре на наглядность, при использовании в полной мере потенциала дидактических игр, наглядно-образного мышления (в том числе, теоретического образного мышления) ребёнка.

ЗАНЯТИЯ И ЕСТЬ ФИРМЕННЫЙ, ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЙ ЗНАК СОВЕТСКОГО ТРАДИЦИОННОГО ДЕТСКОГО САДА, ЕГО ПРИЗНАВАЕМОЕ ПРОФЕССИОНАЛАМИ ВСЕГО МИРА КОНКУРЕНТНОЕ ПРЕИМУЩЕСТВО!!! Так называемые «узкие» специалисты в советских и пока ещё в нынешних, российских детских садах, воспитатели, работающие по «конспективным» программам, умные методисты, контролирующие процесс — вот кто вывел доперестроечный детский сад в мировые лидеры, вот кто ещё и сегодня позволяет удерживать планку на достаточной высоте.

А вот инновационщики тихой сапой, как всегда шифруясь и прикидываясь, ПОД ВИДОМ ПРОГРЕССА ЗАПУСКАЮТ РЕГРЕСС, ТЯНУТ НАЗАД, ПЫТАЮТСЯ ВСУЧИТЬ ЗАЛЕЖАЛЬИ ЗАПАДНЫЙ ТОВАР «ДЛЯ БЕДНЫХ», ПРОТАСКИВАЮТ ИДЕИ ВАЛЬДОРФСКОЙ И МОНТЕССОРИ ПЕДАГОГИКИ.

Антропософия Рудольфа Штейнера (основатель вальдорфской педагогики) провозглашает полную «свободу» ребёнка! Выбор всего и вся. «Оковы дисциплины» — долой! Даже в школе нет домашних заданий и уроков (до 5-го класса). Никакого «формирования» «только «интерес», только «созревание». «Узкие специалисты», само собой, не требуются. Все предметы в начальной школе ведёт один учитель. А уж в детском саду...

У знаменитого итальянского педагога Марии Монтессори та же теория «свободного воспитания». Предоставить детей самим себе. Обеспечить среду («материал», игрушки-кубики), и пусть среда «развивает». Вмешательство взрослого — в случаях крайней необходимости.

В своё время для послевоенной Италии программа Монтессори сыграла некоторую положительную роль. Итальянские женщины-матери должны были пойти на работу, Италия тяжело и болезненно переживала последствия Второй мировой. А куда детей девать? На детский сад со специалистами у малоимущих итальянских мамаш

просто денег не хватало. Вот и собирался «женсовет», выбирали мамашу пограмотнее, оборудовали комнату, закупали игрушки. И ... сдавали детей в «монтессори» бюджетный детский сад, как в камеру хранения... Не о таких ли «камерах» уже на нашей почве, с придыханием рассказывал один известный юрист-экономист?

Но это ведь поворот в каменный век! Обама, тот свои американские детские садики и школу ведёт к «специализированным занятиям», к «дифференциации, планированию, усложнению», а мы... В противоположную сторону. Для страны «третьего мира» сойдёт и так? Мало у нас выросших на вседозволенности, не умеющих себя контролировать, безвольных, не способных к труду инфантильных социопатов?

Последствия:

— давайте будем реалистами, без «занятий» нельзя научить ребёнка читать и писать, а современные школьные программы требуют навыков письма, чтения и счёта;

— если в детском саду исключительно «играть», а в школе сразу «учить», то слишком большим станет различие между детсадовской и школьной «социальными ситуациями развития». Это многократно увеличит риски, связанные с кризисом 7-ми лет, осложнит его течение;

— из детского сада будет изъята очень важная часть «зоны ближайшего развития ребёнка» (Л.С. Выготский), формирующая основы произвольного поведения;

— дисциплинированные, привыкшие к работе по конспектам воспитатели, узкие специалисты, ставятся в щекотливое положение. Профессионалы-воспитатели будут знать, что могут больше, что дети способны взять... Но педагогам фактически запретят давать ЗУНы, заставят ориентироваться на отстающих от своего психологического возраста ребят;

— «торможение» и «ускорение» психических процессов... Поощрение и наказание... Одно без другого не существует. В арсенале педагога должны быть методы торможения, включая «конфликтное торможение» (наказание). В некоторых случаях правомерно оказывать позитивное тормозящее воздействие на ребёнка (для его же блага);

— ликвидация занятий в старшей и подготовительной группе, потакание детским прихотям и капризам, отсутствие «узды дисциплины» (И.П. Павлов) растормаживают и невротизируют ребёнка. Дети имеют право на размеренный, деловой, рабочий быт, их надо постепенно, но твёрдо приучать к ограничениям, к следованию категории «надо».

Предложения: ни в коем случае не сдавать завоеванных позиций, надо бороться за сохранение «конспективных занятий» с «узкими специалистами»; совершенствовать структуру и планирование занятий, гибко приравниваясь к возрастным и индивидуальным особенностям ребёнка. Всемерно развивать теоретическое образное мышление (мышление посредством аналогий, «модельных представлений», художественных, эмоциональных и «умных» образов). Отдельным компонентом работы педагога в старшем дошкольном возрасте должны стать занятия, направленные на воспитание потребностно-мотивационной и волевой сферы личности ребёнка.

**«КРУЧУ-ВЕРЧУ, ЗАПУТАТЬ ХОЧУ»:
ВЕРНУТЬ КЛАССИЧЕСКИЙ «ПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД»
ВМЕСТО НЕВРАЗУМИТЕЛЬНЫХ «ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ»**

Ещё одна большая тема — почему ФГТ и стандарты так тяготеют к «интегрированному содержанию». Было: «Рисование», «Музыка», «Лепка», «Апликация», «Ознакомление с окружающим миром», «Развитие речи», «Формирование элементарных математических представлений» и т.д. Стало: образовательная область «Здоровье», «Физическая культура», «Познание», «Коммуникация», «Социализация», «Чтение художественной литературы», «Музыка» и т.д. Налицо ползучее упразднение «предметного подхода» с заменой на «элективные» («смешанные») курсы.

Я уже говорил о «случайных совпадениях» между нынешними инновациями в сфере образования и «педологическими извращениями» 20 — 30-х годов прошлого века. Тогда тоже пытались заменить якобы устаревшую «классно-урочную, предметную» систему на прогрессивные «комплексы».

В современных зарубежных массовых школах привычные для нас предметы «сливаются» в «комплексы» якобы для развития «целостных знаний», «умения обнаруживать межпредметные связи». Так, например, в английской школе вместо «Физики», «Биологии» и «Химии» (отдельно) измыслили некий предмет-монстр с названием «Науки». И наше министерство последовало за англичанами. Только маленькая деталь. В школах при Оксфорде и Кембридже «комплексов» почему-то нет и в помине. Попробуйте догадаться, почему. Почему для всех вузов — ЕГЭ, а для МГУ ещё и традиционный экзамен? Но вернёмся к проблемам детского сада.

Может, в дошкольном возрасте, когда сознание ребёнка, как отмечал выдающийся психолог Ж. Пиаже, «синкретично», то есть ребёнок мыслит «глобальными нерасчленёнными образами», «комплекс-

ный подход» к проектированию содержания и оправдан? Может и оправдан! Но только, опять же, до СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА!

Доказательства? Пожалуйста. Мышление — это систематизация информации (восприятий, ощущений, представлений и т.д.). Мышление — это движение от хаоса к космосу (порядок, гармония, красота). Мышление — это сортировка (обобщение) бесформенного конгломерата впечатлений, представлений, эмоций, элементов теоретического знания на фрагменты, отвлечение (абстрагирование) от второстепенных деталей и «раскладывание» их по полочкам.

Мышление старшего дошкольника наглядно-образное. Ребятишки думают с помощью представлений, образов, обобщают, преимущественно, по внешним, наглядным, ситуативным, бессистемным признакам. С возрастом, этот процесс всё более активно регулируется со стороны второй сигнальной системы — речи, языка. Называя одним словом разные предметы, взрослые как бы указывают ребёнку: «Сравнивай, ищи общее между ними». Язык направляет генез мышления. Развитие значений слов и развитие мышления Л.С. Выготский, совершенно правомерно, рассматривал как один и тот же процесс.

В пять лет («возраст почемучек») слова «как бы садятся на ранее приобретённые обобщения», стремительно увеличивается количество, улучшается качество «спонтанных, житейских понятий». Спонтанное понятие — это форма внутренней, психологической связи между словом обыденного языка и образами, представлениями разной степени сложности. Именно спонтанные понятия, как писал Л.С. Выготский, составляют основной «материал мышления» (то, что движется, в мышлении, с чем оно оперирует, что увязывает) старшего дошкольника, являются его подлинной «единицей». Воспользуюсь метафорой, «умным образом». Представьте стройку. Станет ли рачительный хозяин разбрасывать материал или будет аккуратно складывать брус, кирпич, доски, плиты? Чтобы быстро отыскать необходимое, рационально распорядится складскими площадями... Вопрос риторический. Вот так и ребёнок, возводя «образ мира» (А.Н. Леонтьев), мысля, нуждается в надёжном, понятном, упорядоченном тыле. Однородные представления вместе со словом.

Некоторые логопеды сетуют на «недоразвитие речи» у детей. Мне кажется, что эта проблема в какой-то мере детерминирована «смешанностью» («интегрированностью») содержания. Раньше с детьми изучали домашних животных, виды деревьев, птиц, транспорт, обувь, мебель... Наглядность, обобщение, слово. Повторение. Группа

(общее представление). Спонтанное понятие. Порядок! Мышлению надёжный фундамент!

А сейчас вопрос «назови домашних животных» ставит многих детей в тупик. Прочных знаний нет. Здравому смыслу не за что уцепиться. Пустота. Апофеоз беспочвенности.

Традиционный предметный подход, традиционный объяснительно-иллюстративный метод имманентен (соответствует) мышлению человека вообще и особенно старшего дошкольника! В этом возрасте надо «набирать эмпирику», жадно поглощать, впитывать образы, экспериментировать, искать отношения между представлениями. Но всего важнее УПОРЯДОЧИВАТЬ, формировать в сознании группы образов и обозначать их словом. Музыкальные представления — соответствующие слова. Математические — тоже. Образы в стройной и чёткой СИСТЕМЕ, НА ЗАНЯТИИ, С ПОВТОРЕНИЕМ, ЗАКРЕПЛЕНИЕМ, МНОГОКРАТНОЙ АКТУАЛИЗАЦИЕЙ. Образы, ПРАВИЛЬНО соотнесённые со словами. Это маяк для становящегося логического и рефлексивного компонента в мышлении ребёнка. Развитые спонтанные понятия позволяют ребёнку осуществить ориентировку во многих сферах жизни.

Мышление развивается от «синкретического единства» (слитности, нерасчленённости, диффузии) — к дифференциации и специализации. Поэтому в старшем дошкольном возрасте мы за «предметный подход» в организации содержания. И «против» «эклектики» комплексных программ.

Последствия:

— мы живём в ситуации «информационного дефолта». На нас обрушивается океан информации, голова не успевает её «переваривать». Достаточно мы «дров наломали». Пора в поленницы укладывать. Если не спохватимся — получим поколение расторможенных, не способных к систематическому, последовательному, когерентному, логическому мышлению неврастеников;

— отсутствие надёжного материала для обобщения и анализа;

— иногда ребёнок обращается к учителю и воспитателю с «запросом на знания»: помоги, объясни. И если рядом с вопрошающим ребёнком нет тактичного, чуткого взрослого, способного дать компетентный, понятный ответ, то ребёнок рано или поздно просто перестанет спрашивать;

— обучение — это присвоение образцов, которые должны транслироваться ребёнку в образцовом порядке. Логика «предмета» должна

соответствовать логике того сегмента объективного мира, который этот предмет изучает. Надо не выдумывать предметные области, а следовать объективной реальности, двигаться в познании по «контурам объективного мира».

Предложения:

Современный детский сад должен превратиться в островок стабильности и спокойствия, дисциплины и порядка, информации ясной, предоставляемой в системе, адекватной возрасту. Продуманная, прозрачная, понятная, не перегруженная излишне информационной среда — важнейший ресурс развития ребёнка. Надо без истерик обратить ребёнка лицом к неспешному, вдумчивому наблюдению-размышлению, помочь классифицировать и обобщать. Зачем «изобретать велосипед»? Верный курс — в возвращении от «предметных областей» к понятным, испытанным чётким предметам.

Задача дня — не эпигонствовать и низкопоклонствовать, не противопоставлять, а объединить мудрые заветы традиционной педагогики и самые последние достижения современной педагогической науки и практики. ♣