

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЗАВТРАШНЕГО ШКОЛЬНИКА ЗА РУБЕЖОМ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Людмила Ивановна Писарева, старший научный сотрудник Центра педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО, кандидат педагогических наук, pisareva-l@list.ru

• историческая преемственность • возрастные особенности • игровая деятельность • подготовительная к школе функция • дошкольная ступень • начальная школа

Система современного дошкольного воспитания и образования, сформировавшаяся в большинстве европейских стран в её современном виде, обязана своими достижениями, во-первых, богатому теоретическому наследию предшествующих поколений и их вкладу в развитие дошкольной педагогики; во-вторых, глобальным переменам в различных сферах жизни человека информационного общества, в том числе в системе дошкольного образования.

Что касается исторического наследия великих предков, то их передовые для своего времени идеи, теории и практический опыт легли в основу создания новых теорий, концепций, системы научных взглядов для совершенствования образования, дошкольной педагогики, социальной системы дошкольного и школьного воспитания и образования.

Современная педагогика активно использует в своей теории и практике такие понятия, сформулированные ещё учёными античных времён, как: природосообразность, возрастная периодизация, умственное, нравственное и эстетическое воспитание, психологические и индивидуальные особенности детей и др. Эти понятия легли в основу создания дошкольной педагогики и развития общественного дошкольного воспитания (Аристотель, Платон, Квинтилиан) [1, 8–9].

Учёный мир эпохи Возрождения (XIV — XVI вв.) ознакомился с идеалами гуманизма и представлениями о гармонически разви-

той личности, которые противопоставлялись средневековой идеологии. Эти идеи изучались в различных европейских странах по работам итальянских, французских, английских и немецких гуманистов (М. Веджио, Э. Пикколини, Э. Роттердамского, М. Монтеня и др.), которые по-новому ставили вопросы о физическом воспитании, о развитии речи и важной воспитательной роли детских игр с уважением к личности ребёнка.

Педагогам различных поколений и стран мира были известны труды Я.А. Коменского, Д. Оуэна, Ш. Фурье и других учёных XVII — XIX вв. — создателей педагогических теорий, ставших ценным вкладом в развитие национальных европейских культур.

Большой практический интерес для многих поколений воспитателей и учителей вызывали особенности организационных форм, средств и методов воспитания маленьких детей в появившихся в конце XIX — начале XX в. частных детских учреждениях. «Школы плетения», «Школы вязания», «Женские школы» (Англия); благотворительные учреждения для школьников: «Игральные школы», «Школы охраны маленьких детей» (Германия), «Убежища» (Франция) ставили перед собой основную задачу: воспитание детей в игре и активной трудовой деятельности [1, 42–43].

Трудно представить себе историю развития дошкольной педагогики без огромного теоретического и практического вклада немец-

кого педагога Ф. Фрёбеля (1782–1852), создателя и организатора новой системы дошкольного воспитания и учреждения, получившего название «детский сад», основной целью которого было развитие природных особенностей ребёнка, а игра — высшей ступенью его развития. Им была разработана теория игр, в том числе в занятиях со «строительными материалами (кубиками, мечами, различными геометрическими фигурами) для стимулирования и поощрения разнообразной игровой-трудовой деятельности с одновременным развитием речи ребёнка [1, 188]; созданы знаменитые «Дары» — пособия для развития трудовых навыков.

Теорию и практику дошкольной педагогики с начала XX в. обогатил новыми идеями американский педагог и философ Джон Дьюи (1859–1952), разработавший разновидность концепции прагматизма «инструментализм» как основы своей педагогики. Целью воспитания он объявляет подготовку приспособленных к жизни и практической деятельности людей. Учебно-воспитательный процесс по передаче детям системы знаний в определённой последовательности заменяется выполнением ими дел, заданий. Дети, по мнению Д. Дьюи, должны приобретать необходимые для «дела» сведения самостоятельно в роли исследователей, а педагоги быть в роли консультантов [1, 338].

Свой вклад в развитие дошкольного воспитания внесла итальянский педагог Мария Монтессори (1870–1952), создатель «Дома ребёнка» и теории сенсорного воспитания маленьких детей, основанного на принципах самовоспитания и самообучения; при этом воспитателю отводится роль наблюдателя за процессом спонтанного раскрытия внутренней «жизненной силы» ребёнка [1, 377].

Одними из наиболее известных моделей детских воспитательных учреждений начала XX в. следует считать детские сады и «народные школы» немецкого педагога и философа Рудольфа Штайнера (1861–1925). В основе его теоретической концепции (антропософии) лежит целостный взгляд на развитие человека в единстве его тела, души и духа. Педагог утверждал, что период дошкольного детства в жизни чело-

века исключителен и уникален по своим особенностям и рассматривал его с позиций этого триединства. Дошкольная педагогика Р. Штайнера выступает против раннего искусственного ускорения естественного развития детей, интеллектуального тренинга, раннего обучения письму и чтению. Созданные в 1919 г. первые детские сады и школы, известные как вальдорфские (по названию места своего расположения в городе Вальдорф), уделяли основное внимание религиозно-эстетическому и трудовому воспитанию. Они получили своё признание и распространение в различных странах, а с середины XX в. пережили время своего второго рождения, более соответствуя современным условиям и требованиям [2, 15].

Особое место и роль в истории зарубежной педагогики с середины XIX в. принадлежит системе взглядов, а затем и идеологии научного коммунизма, основоположниками которой были немецкие философы К. Маркс и Ф. Энгельс, чьи идеи в СССР легли в основу создания и развития социалистической образовательной политики, системы школьного и дошкольного образования, оставивших свой исторический вклад в мировой опыт образования XX в.

С начала XX в. в большинстве европейских стран расширяются функции дошкольных учреждений, традиционно рассчитанных на предоставление услуг по уходу, опеке, присмотру, оздоровлению, а также физическому, нравственному (религиозному), эстетическому воспитанию детей разных возрастов за счёт подготовки к школе.

XX век вошёл в историю развития общественного дошкольного воспитания как период наиболее интенсивного развития по численности и возрастному охвату детей (от 0 до 7–8-летнего возраста) яслей и детских садов. Они пришли на смену традиционным конфессиональным, общинным, коммунальным и ведомственным по преимуществу частным, платным и малочисленным дошкольным воспитательным учреждениям (прежде всего для детей из верхних социальных слоёв населения).

На рубеже XX–XXI вв. происходит глубокая трансформация во взглядах на роль образования вообще, на место дошкольной ступени

в системе образования, на отношение к дошкольному периоду жизни и обучению детей младшего возраста, обладающих огромными потенциальными возможностями и природными ресурсами, которые прежде в полной мере не принимались во внимание. В своей образовательной политике специалисты находят практическое использование научных достижений педагогов и психологов, считающих, что потери, допущенные в раннем возрасте, как самоценном и специфическом периоде жизни детей и времени их неисчерпаемых потребностей и возможностей познания, невосполнимы в полной мере в последующем образовании [2]; [3].

Трансформация во взглядах была обусловлена проникновением во все сферы жизнедеятельности человека постиндустриального общества феномена глобализации, явившегося результатом мирового геополитического развития. Его последствием было создание новой национальной образовательной политики в большинстве стран Европы, сотрудничество с различными международными организациями и сообществами. Вырабатывается единая образовательная программа развития и совместного решения общих проблем с использованием национальных ресурсов и, наконец, создания единой модели образования, в том числе дошкольного.

Реальность выполнения данных задач в этих странах упрощается самим фактом их европейской идентичности, т.е. опоры на единые традиции и ценности, общее историческое наследие, дополняющие друг друга национальные культуры, сходство социальных институтов, проведение аналогичной внешней политики и существование политических систем, соединяющих многообразие с единством.

Большое внимание в национальной образовательной политике уделяется интеграционным процессам в системах дошкольного и школьного образования, повышению уровня и качества дошкольного обучения и подготовке детей к школе как важнейшего фактора их дальнейшего образовательного пути вплоть до «непрерывного образования (учения) в течение всей жизни».

Если элементы подготовки детей к предстоящему систематическому обучению в на-

чальной школе в той или иной мере присутствовали в программах дошкольного обучения большинства европейских стран начала XX в., то с 80-х годов XX в. функция подготовки к школе начинает вытеснять традиционные виды воспитательной деятельности и становится доминирующей.

Потребность общества в этой функции привела к пересмотру структуры дошкольной системы и введению в неё специального звена. Появляется так называемая «предшкольная ступень» как специальное связующее дошкольное и школьное образование звено, ориентирующее их не только на преемственность, но и на интеграцию.

Предшкольная ступень в дошкольных учреждениях разных стран представлена как в аналогичных, так и в «своих» национальных формах.

Например, в США функцию предшкольной ступени осуществляют дневные центры по присмотру за детьми, предшкольные классы, детские сады или «школы нянь»; в ФРГ и Австрии — «подготовительные группы или классы» при детских садах или начальных школах в зависимости от разной степени готовности ребёнка к школе. Во Франции используются определённые формы интеграции детских и начальных классов; в Финляндии эту роль исполняют предшкольные группы для детей 6 лет, в Италии — так называемый «подготовительный к школе год» в детском саду («детская школа»), в Польше — нулевые классы при школах или подготовительные группы в детских садах. В Чехии такие классы носят название «материнские школы».

Предшкольная ступень в целом ставит следующие задачи:

- создать условия для обеспечения всех детей соответствующим уровнем подготовки для достижения «равного старта» в начальной школе;
- подготовить детей к усвоению первоначальных базовых знаний, умений и навыков для их последующего расширения в процессе систематического школьного обучения, в том числе с целью снижения второгодничества, имеющего место в ряде стран уже с первых классов начальной школы;

- помочь адаптироваться детям к новым условиям при их переходе из семьи в более регламентированную среду обитания и предупредить возможные стрессовые ситуации;
- создать условия доброжелательного общения детей разного возраста, включая детей с нарушениями здоровья и представителей иных культур для установления нормальных отношений в детском коллективе.

Что же касается этих задач на подготовительной ступени, то они в разных странах имеют свою специфику.

В Германии и Австрии, например, ставятся такие задачи: использовать игровые формы обучения; обеспечить усвоение детьми необходимых умений и навыков; сформировать навыки социального поведения; развивать речевые и учебные навыки как предпосылку для развития навыков чтения, письма, счёта [4, с. 806, 807].

В Дании эти задачи определяются в рамках концепции «свободного воспитания» с акцентом на развитие самостоятельности и ответственности, что входит в традиции национальной образовательной модели, где в центре внимания — ребёнок, его ориентация на детский коллектив, на эмоциональное и социальное развитие [5].

Функционирующие в различных странах дошкольные учреждения отличаются многообразием видов, целевой направленностью, методикой воспитания и обучения, включая альтернативные системы воспитания, соответствующие педагогическим концепциям Дьюи, Монтессори, Штайнера и др.

К примеру, вальдорфские детские сады (модель Р. Штайнера), нашедшие распространение во многих странах мира, в определении основных задач воспитания исходят из принципа природосообразности, отказа от более раннего начала подготовки к школе. Используется соответствующая методика — как воспитания, так и подготовки к школе — со стороны специально подготовленных педагогов в рамках вальдорфской педагогики.

Предшкольное звено, рассчитанное на детей 5–7 лет, призвано обеспечить непрерывность обучения — это, образно выража-

ясь, визитная карточка потенциального первоклассника, предъявляющего её при поступлении в начальную школу.

В большинстве стран к систематическому начальному образованию приступают в 6 лет; в Англии — в 5 лет; в Финляндии — в 7 лет; в ФРГ и Австрии — в 5 или 6 лет (в зависимости от степени готовности); во Франции — в 4–5 лет. Продолжительность обучения в начальных школах также различается по странам: в ФРГ — 4 года, во Франции — 5 лет, в США, Англии, Италии, Японии — 6 лет. В ряде штатов США и некоторых провинциях Канады имеются так называемые элементарные школы, где срок обучения длится 8 лет [6, с. 8–9].

По своим целям и задачам начальное образование призвано заложить основы для последующего обучения, обеспечить умственное, нравственное, эстетическое и физическое развитие учащихся и ориентироваться на:

- развитие личности ребёнка с учётом индивидуальных особенностей;
- воспитание позитивной самооценки и ответственности в процессе обучения;
- создание системы помощи детям с трудностями в учении путём расширения штата специалистов за счёт психологов, учителей-логопедов, терапевтов, специалистов по лечебной физкультуре;
- усиление внимания к формированию здорового образа жизни и увеличение времени на занятия спортом и эстетическим воспитанием;
- повышение профессионального и общего образовательного уровня учителей при увеличении продолжительности их специальной подготовки;
- расширение связей начальной школы с родителями по принципу «Учителя и родители — партнёры».

Важнейшие элементы педагогической деятельности воспитателей при подготовке детей на предшкольной ступени — формирование коммуникативных навыков (адаптивных качеств) дошкольника и достижение им уровня школьной зрелости, т.е. уровня готовности (способности) учиться в начальной школе.

Исследования показали, что наиболее гладко процесс адаптации детей в новом коллек-

тиве и ощущение ими комфортного состояния проявляется тогда, когда они владеют коммуникативными навыками, умением и готовностью нормально общаться с детьми, чаще всего приобретаемыми в группах детей, объединённых по гетерогенному принципу в дошкольных учреждениях.

Продолжительное время педагоги и психологи считали, что критерием определения уровня умственного развития детей 5–6 лет является природная способность (готовность) к обучению. Позже этот уровень «измерялся» объёмом тех знаний и представлений, которые ребёнок смог или успел приобрести перед поступлением в школу.

Исследовательская мысль была направлена на изучение «круга представлений» детей об окружающей действительности и на определение тех требований, которые предъявлялись им как будущим первоклассникам.

Последующие теоретические разработки, а также практика школьного обучения показали, что нет непосредственной связи между объёмом (запасом) знаний (круга представлений) и общим уровнем умственного развития, по которому можно было бы судить о готовности детей к школе. Основным критерием была признана степень развития познавательного интереса к окружающей действительности и познавательных способностей [3, с. 209–213].

В различных странах за рубежом по-разному определяется готовность ребёнка к школе, но не только здесь наблюдаются «несовпадения». Очень важно подчеркнуть, что, несмотря на общие исторические корни, аналогичный опыт и путь становления образовательных систем, а также тенденций развития, между европейскими странами были и остаются заметные, а то и значительные различия.

Немецкий учёный Р. Моррис в статье «Развитие образовательных систем в интернациональном сравнении» справедливо констатирует: «Исторические, конституционные и социальные различия между странами настолько велики, что подобия и противоположности, которые первоначально предполагались, в действительности не имеют места» [7, с. 207].

Данное положение подтверждается на примере ряда других аспектов дошкольного обучения в общеевропейском контексте.

В настоящее время программы подготовительных групп в большинстве своём ориентированы на развитие у детей представлений и навыков самопознания, окружающего их вещественного мира и социального аспекта среды их обитания. По-разному выбираются приоритеты в деятельности воспитателей дошкольных учреждений. Например, в центре внимания может стоять задача помощи детям при овладении ими знаниями в объёме так называемых «базовых компетенций» (Германия). Или акцент делается на изучение родного языка и развитие речевых навыков (Австрия). Или приоритетным становится развитие интеллекта, наблюдательности, тренировка памяти, точности выражения мысли, творческого воображения (Болгария) [4, с. 806], [6], [8, с. 39].

Что касается конкретно дошкольного образования и его содержания, то рассмотрим его на примере Германии. В подготовительных группах и классах отсутствуют учебные программы в традиционном по форме и содержанию виде, вместо них разработаны так называемые «базовые компетенции». Это учебный материал или определённый объём информации о том, что должен знать, уметь, в чём разбираться и ориентироваться ребёнок при переходе из дошкольного учреждения или семьи к систематическому обучению в школе. Содержание данного материала более чётко ориентировано на учебные задачи, на правила социального поведения и на усвоение знаний.

В перечень учебных задач «базовых компетенций» входят:

- учебная компетентность: умение сосредоточиться на каком-либо занятии и справляться с соответствующими нагрузками;
- когнитивная компетентность: способность к дифференцированному восприятию задания, развитие памяти, понимание взаимосвязей явлений;
- социальная компетентность: способность к контактам с детьми и взрослыми, умение адаптироваться к окружающей обстановке, понимать и следовать общепринятым правилам;

- моторная компетентность: умение пользоваться учебными принадлежностями, а также дисциплинированно вести себя на занятиях;
- мотивационная компетентность: проявление интереса к занятиям и желание учиться;
- поведенческая компетентность: дисциплинированность, умение выполнять отдельные поручения, задания, просьбы.

В содержание учебного материала для освоения его дошкольниками входит более 20 рубрик, где, помимо учебной и социально ориентированной тематики, включены такие темы для «обсуждения», как: «Семья», «Правила дорожного движения», «Обращение с телефоном, телевизором, компьютером» и др.

Что же касается учебной составляющей в шкале компетенций, то задачи развития речевых и учебных навыков как предпосылки для последующего овладения навыками чтения, письма и счёта в начальной школе представлены в следующих тематических разделах с пояснениями к ним в виде пожеланий (уметь, знать, понимать) или рекомендаций, касающихся:

- Речи: умение слушать и слышать правильную речь, общаться с другими людьми (посторонними), начать разговор; отстаивание своего мнения; понимание и распознавание, что говорят и когда тебя слушают; умение здороваться, благодарить, просить прощения; понимать, когда выражают недовольство (несогласие с чем-то) в процессе личного общения.
- Чтения: умение читать за пределами самого необходимого; слушать чтение, начиная с раннего детства; понимать, что чтение — это вид и опыт физического, эмоционального и познавательного развития; умение пересказать и обыграть рассказы; читать стихи; высказывать своё собственное суждение о содержании, героях прочитанных историй; знание сказок, включая сказки других народов и культур и др.
- Письма: умение правильно держать ручку; вписывать отдельные буквы в специальные книги с пропуском букв; распознавать знакомые буквы в печатных изданиях (газетах, книгах, плакатах, на упаковках товаров); прочесть то, что пишут другие дети.

Базовые компетенции проверяются на степень готовности к школе тестированием, по которому определяется уровень школьной зрелости потенциального первоклассника и выносится заключение: признать его соответствующим требованиям или предложить продолжить подготовку к школе ещё в течение одного года, реже двух лет.

Что касается других примеров, то в большинстве скандинавских стран способность детей к обучению в школе рассматривается как результат самого обучения независимо от проявленного ими общего уровня развития ко времени поступления в 1-й класс.

Так, например, Финляндия, занявшая первое место по качеству образования в ходе международных исследований, не признаёт дифференциации детей при определении их способностей перед зачислением в школу и не делит их на «слабых» и «сильных», а принимает всех, включая детей с нарушениями в развитии.

В Швеции дифференциация детей по признаку способностей или учебных достижений законодательно запрещена [5, с. 12].

В Германии, напротив, строго дифференцированный отбор по способностям при зачислении детей в 1-й класс носит открыто селективный характер. Дети проходят процедуру тестирования на получение оценки типа «готов» или «не готов» для поступления в начальную школу. Данный метод отбора серьёзно тормозит интеграционный процесс на начальных ступенях обучения школьной системы ФРГ.

Важным вопросом в дошкольной проблематике является отношение специалистов к определению «правильного» возраста для начала обучения дошкольников.

Сторонники более раннего начала обучения на первый план при отстаивании своих убеждений выдвигают психологические, педагогические, социально-экономические, демографические и чисто прагматические доводы и аргументацию. В их основе как ссылки на новые исследования учёных, так и практический опыт воспитания детей в семье и в дошкольных учреждениях, но прежде всего — на глобальные перемены в социуме и, как по-

следствия, их отражение в жизни современного поколения в целом и дошкольников в частности.

Изменились облик, интересы и потребности завтрашних первоклассников. Они значительно обогнали своих сверстников прошлых лет по объёму и уровню получаемой информации, владению электронными средствами связи. Они живут в условиях повышенных требований к образованию. Но эти особенности привели к сокращению времени, принадлежавшего ранее беззаботному детству.

Большинство специалистов считает вполне закономерным переход к обучению малышей, дающего к тому же шанс сократить срок обязательного обучения за счёт дошкольного.

Наступление на законные права детей, на «сокращение» времени, принадлежащего детству, происходит, по утверждению их оппонентов, по целому ряду причин.

Во-первых, «правовые нарушения» детей начинаются уже с определения возраста малышей как дошкольного, ориентированного на школу, на закрепление их социального статуса «дошкольника», а не «играющего», например, или «растущего» («развивающегося») ребёнка.

Во-вторых, в ряде европейских стран сокращён или официально передвинут возраст начала подготовки к школе на 2 года по сравнению с традиционным возрастом, т.е. с 6–7 лет до 4–5. Во Франции детские сады, так называемые «материнские школы», рассчитаны на малышей 2–5 лет и работают в режиме начальной школы. Старшая ступень детского сада или группа детей 4–5 лет, слитая с первым годом обучения в начальной школе, является «подготовительным классом».

В-третьих, дополнительной нагрузкой на 5–6-летних детей является фактическое перекладывание на дошкольную (предшкольную) ступень прямых образовательных обязанностей самой начальной школы, организующей отбор по способностям своих будущих первоклассников вместо развития этих способностей в процессе начального образования (Германия).

В-четвёртых, существенными потерями для развития ребёнка оборачивается ограничение или реальное сокращение времени, которое традиционно принадлежало игре, «детской забаве» как специфически детскому виду деятельности, признанному во все времена и всеми народами ценнейшим даром.

Педагоги констатируют сокращение у детей «свободного» времени на детские игры и критически относятся к тому, что всё чаще профессионализм воспитателей и учителей начальных школ оценивается не с точки зрения их умения играть с детьми, а умения проводить занятия, приближенные к школьным урокам.

«Читающий и даже пишущий дошкольник» становится «моделью» выпускника детского сада» [10, с. 78].

«Сегодня, стремясь быстрее формировать у ребят предметные знания, школа пытается искусственно стимулировать акселерацию ребёнка, его «взросление» путём дошкольного образования, нарушая преемственность в содержании и формах» [11, с. 5].

В своей статье «Кризис в детских садах» учёный Е. Миллер пишет в американском журнале «Образовательный дайджест» о кризисе в американских детских садах, вызванном сокращением до минимума игровой деятельности воспитателей с детьми, в чём усматривается угроза их физическому развитию, здоровью и, как следствие, успешному обучению в дальнейшем [12].

Доминирование учебных часов в ущерб игровым занятиям дало повод и основание автору статьи в педагогическом журнале ФРГ «Немецкая школа» назвать «профессиональной амнезией» факт сокращения игровой деятельности в современных детских учреждениях [13, с. 142].

XXX

Итак, большинство рассматриваемых здесь стран Европы в течение многих десятилетий развивались в русле единых общеевропейских традиций и ценностей, что не мешало им сохранять многообразие законодательных, социальных, культурно-истори-

ческих и педагогических особенностей как в национальных системах образования, так и в подходах к решению проблемы развития и подготовки к школе будущего первоклассника.

Литература

1. История зарубежной дошкольной педагогики. М.: Просвещение, 1986.
2. Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule. Bearbeitet von Caroline von Heydebrand. 8. Auflage 1986-Stuttgart.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
4. Beranek W., Weidinger W. Themenschwerpunkt Frühförderung // Erziehung und Unterricht. Wien-2005- № 9 / 10.
5. Загвоздкин В.К. Финская система образования: модель эффективных реформ. М.: Чистые пруды, 2008.
6. Опыт реформирования систем образования в зарубежных странах. М.: ИТИП РАО, 2004.
7. Morris R. Die Entwicklung der Bildungssystem in internationalen Vergleich. RDJB. 1995.
8. Златаева С. Проучване интелектуална готовност децоста за училище II Предучилищно възпитание. София, Год 56, Бр.3, 2008.
9. Bart K. Lernschwachen früh erkenne in Vorschul- und Grundschulalter. Munchen, Basel. 1997.
10. Лебедева С.А. Проблема детской игры. Всероссийская заочная педагогическая конференция. Киров. Вып. 3, 2008.
11. Коменская В.Г., Котова С.А. Аксиологическая парадигма здоровья: О российском образовании. Вестник университета им. А.И. Герцена СПб, 2007, № 6.
12. Miller E. Crisis in the kindergarten why children need to play in school. II The education gigest. — Ann Arbor. 2009.
13. Gemeinsamkeit zwischen Wissenschaft und Politik // Die Deutsche Schule. 2006. Jg. 98, H. 2.