

# Размышления о реформе дошкольного образования

**М.Е. Богоявленская**

В статье автор анализирует возможность введения «предшкольной подготовки» и влияние ее на здоровье и психическое развитие детей. Анализируя современное состояние материально-технической и кадровой базы системы дошкольного воспитания, а также опыт введения раннего школьного обучения в 80-х гг., автор предполагает, что экономический, материально-технический и человеческий факторы могут помешать воплотиться в жизнь всем гуманистическим намерениям, о которых пишут разработчики программы «предшкольной подготовки».

**Ключевые слова:** школьная неуспешность и дезадаптация, нарушение произвольной регуляции деятельности, дизонтогенез, минимальные мозговые дисфункции (ММД), невротизация, «предшкольная подготовка», интеллектуализация процесса воспитания.

Когда речь заходит о реформах, мы все в той или иной степени становимся консерваторами. Особенно если реформы касаются сфер медицины и образования. И дело не только в том, что нас страшат перемены. В иных сферах последствия реформ, как положительные, так и негативные, видны достаточно быстро, как, например, это произошло с монетизацией. Можно пытаться влиять на процесс реформ, корректировать его по мере реализации. Последствия реформ в системе образования станут очевидными очень нескоро. Более того, они будут необратимы. Негативные последствия образовательных инноваций нельзя исправить внесением поправок и дополнений. Поэтому особенно важен всесторонний анализ всех «за» и «против» любой инновации. «За» достаточно ясно прописаны в рабочих материалах Министерства об-

разования и науки РФ «О введении предшкольного образования». Задача общества – оценка всех возможных «против».

Вряд ли кто-то будет оспаривать то, что в проекте Министерства образования и науки поднимаются действительно большие, назревшие проблемы, отражающие современную ситуацию, сложившуюся не только в самом образовании, но и в обществе в целом. Декларируемые цели реформы носят очевидную гуманистическую направленность. Но будет ли сама реформа гуманистически ориентирована, зависит еще и от средств ее реализации. И по этому поводу возникает множество вопросов.

Первое, что бросается в глаза даже неподготовленному читателю, – это внутренняя противоречивость текста проекта.

Одной из задач реализации проекта является массовый охват детей дошкольного

возраста системой дошкольной подготовки. Утверждается, что немногим более половины детей посещают детские сады, в которых ведется целенаправленная подготовка детей к обучению в школе. Правда, не учитывается, что многие «неорганизованные» дети с 5 лет посещают прогимназии при школах. Форма прогимназий далека от совершенства: нет единой программы и методов, учителя часто работают, полагаясь только на свой опыт и интуицию, помещения не соответствуют требованиям работы с дошкольниками и адаптируются в этих целях силами педагогов и родителей. Поэтому то, что «занятия целесообразно проводить главным образом на базе сети учреждений дошкольного образования», абсолютно верно. Но уже на сегодняшний момент в Москве (где бурно ведется строительство) остро чувствуется нехватка детских дошкольных учреждений. В прошлом году, когда моему младшему сыну исполнился годик, педиатр в поликлинике спросила меня, встала ли я на очередь в детский садик. Тогда я легкомысленно отмахнулась: мол, подрастет лет до 3–4, там видно будет. Сейчас понимаю: надо срочно вставать в очередь, так как в среднем она растянется на 2 года. В самих садиках большая нехватка помещений. Спальни часто совмещаются с игровыми комнатами, учебные помещения за 10 минут превращаются в столовые. Где планируют размещать лекотеки, когда подчас с трудом выкраивается уголок для организации кабинета психолога или художественной студии? Нет нянечек, игрушек, учебных пособий. Нет достойной оплаты труда педагогических кадров. Поэтому хочется спросить: что подразумевается под *минимальными затратами* и какого *незначительного пополнения* требует имеющаяся материально-техническая база большинства детских садов и школ, чтобы обеспечить наличие комнат релаксации (с релаксантами), люстр Чижевского и т. п.? Насколько этот «рай» будет доступен «детям, у которых по разным причинам нет условий для нормального развития в семье» (т. е. из семей, социально не защищенных

и неблагополучных), в то время как в школах традиционные послеурочные занятия с отстающими детьми уже становятся дополнительной (т. е. платной) образовательной услугой населению. И если есть возможность финансирования подобного проекта, то не лучше ли использовать ее для поднятия на должный уровень нашей уникальной, не имеющей мировых аналогов системы дошкольного образования? Эти вопросы возникают у меня как бывшего сотрудника детского сада и обеспокоенной мамы. Как психолога, работающего в сфере образования, волнует другое.

Заявлено, что «в основе «предшкольного образования» должны лежать игровые формы и методы обучения». Это реверанс разработчиков в сторону тезиса о том, что ребенок-дошкольник максимально развивается, будучи включен в специфические дошкольные виды деятельности, и в первую очередь в игровую деятельность (игровую *не по форме и методам* организации, а по своей *структуре*). И, немного ниже, рассматриваются формы «предшкольного образования» как «группы кратковременного пребывания для получения базисного компонента *со школьным учителем*». Учитель начальных классов, даже обученный методам работы с дошкольниками, если он профессионал, в работе с ними испытывает большие трудности. Это связано с тем, что *позиция* взрослого в общении с ребенком в младшем школьном и дошкольном возрасте принципиально различная. Этот момент уже давно описан в психологической литературе, например в работах Е.Е. Кравцовой и ее сотрудников. Специфическая педагогическая позиция как необходимый элемент высокого профессионализма учителя в процессе переподготовки на «дошкольника» изменениям подвергается труднее всего. В итоге детям 5 лет будет предложена не игровая деятельность, в которой должны формироваться предпосылки деятельности учебной, а самая настоящая учебная деятельность, завуалированная «игровой формой».

Следующий момент, который хочется обсудить, вытекает из самого обоснова-

ния необходимости введения предшкольного образования. Цель реформы, как видят ее разработчики, заключается в выравнивании стартовых возможностей детей из разных социальных групп и слоев населения перед поступлением в школу, чтобы «у них не возникало стрессов, комплексов, чувства унижения, которые могут отбить желание учиться на все последующие годы» (А. Фурсенко, декабрь 2004 г.). Подобные стрессы и комплексы возникают у детей по разным причинам. Во-первых, это человеческий фактор, и ни одна самая замечательная реформа не обезопасит конкретного ребенка от конкретного отношения конкретной «Марь Ивановны». Во-вторых, это несоответствие требований программы возможностям ребенка. Предполагается, что на предшкольной ступени такое невозможно. За счет чего? Ведь в предшкольный класс (или группу) должны прийти дети с разными стартовыми возможностями по отношению к базовому компоненту этой ступени. И попадут они в ту же ситуацию, что и первоклассники. Видимо, за счет игровых форм и методов? Хотя использовать их в начальной школе вроде бы не запрещалось. Тогда, наверное, за счет индивидуального подхода в обучении каждого ребенка? Но личностно ориентированная педагогика всегда выступала за индивидуализацию обучения в школе. И если в школе не все из гуманистических идей получается реализовать, то где гарантия, что это будет реализовано в «предшколе»? Где представлен анализ того, почему призванные решать подобные проблемы классы выравнивания не справляются с аналогичными задачами? И не отобьем ли мы желание учиться, а заодно не подвергнем ли детей стрессам и унижению на год раньше?

По-видимому, избежать этого можно, жестко дифференцируя детей в группы по проблемам (медицинским, психологическим, педагогическим), которые они испытывают перед поступлением в школу, и выстраивая работу в соответствии с профилем проблем. Однако на такой подход в

проекте нет даже намека. А в настоящее время он реализуется благодаря логопедическим, психоневрологическим, глазным, сурдологическим, оздоровительным детским садам. Их катастрофически не хватает, попасть в них сложно.

Необходим четкий анализ испытываемых детьми старшего дошкольного возраста проблем, которые в дальнейшем приводят к явлению школьной дезадаптации и неуспешности. В «Рабочих материалах...» красной нитью проходит идея разных социальных слоев и групп. Подтекст прост: сейчас большое число детей растут в семьях с низким культурным уровнем, педагогически запущены и имеют разнообразные проблемы развития. Надо годик с ними позаниматься, повысить культурный уровень, оздоровить физически и психически, и все будет прекрасно. Однако проблема школьной неуспешности и дезадаптации гораздо сложнее. Она часто затрагивает и детей из благополучных семей с высоким культурным и материальным уровнем жизни. Более того, часто этому синдрому подвержены дети с высокими способностями, порой даже те, кто в дошкольном возрасте считался одаренным. Вроде бы у таких детей заведомо высокие стартовые возможности, но эти возможности почему-то не являются гарантом школьной успешности.

Занимаясь проблемой школьной дезадаптации и неуспешности детей, имеющих высокие способности и опережающее интеллектуальное развитие в дошкольном возрасте, мы в совместном исследовании с нейропсихологом, кандидатом психологических наук Т.Г. Горячевой показали, что в той или иной степени данная проблема связана с нарушениями у детей регуляции поведения и деятельности. Становление произвольной регуляции – одно из основных новообразований кризиса 7 лет. Без ее формирования не может быть успешной школьной жизни.

В последнее время число детей, которые на момент поступления в школу страдают в той или иной степени нарушениями произвольной регуляции поведе-

ния и деятельности, резко увеличилось. Это подтверждают данные дефектологов. Так, по мнению В.И. Лубовского, около 48 % новорожденных страдают от пре- и перинатальной патологии и с раннего возраста нуждаются в коррекционной работе. Однако нейропсихологические обследования показывают, что к школьному возрасту число детей, имеющих проявления дизонтогенеза (влияющие на успешность формирования произвольной регуляции поведения и деятельности), возрастает почти вдвое.

«Парадоксальная» картина роста нарушений произвольной регуляции у детей в дошкольном возрасте требует, на наш взгляд, отдельного анализа.

Нам кажется, что одной из причин могут быть изменения, которые произошли в социальной ситуации развития дошкольников за последнюю четверть века. Можно отметить все более возрастающую роль ранней интеллектуализации процесса воспитания и подмену игры как ведущей деятельности учебой по школьному типу. В Москве практически исчезли детские разновозрастные дворовые объединения, которые передавали от поколения к поколению игры, отвечающие за формирование психических новообразований дошкольного возраста, и в первую очередь за становление процессов саморегуляции. Живое общение со взрослым и сверстником все чаще подменяется «развивающей» видео- и компьютерной продукцией. Всевозрастающие требования со стороны начальной школы к уровню овладения элементарными учебными навыками, с одной стороны, и желание родителей обучать детей в престижных учебных учреждениях, с другой, вызывают к жизни появление групп раннего развития. Большинство таких групп (в том числе прогимназии), игнорируя специфические для дошкольников виды деятельности, строят свою работу по школьному типу. Опрос родителей обследованных нами дошкольников показал, что ведущая деятельность – игра – воспринимается ими как форма отдыха и развлечения,

форма поощрения ребенка за хорошую «учебу», несмотря на то что более 90 % родителей знакомы с соответствующей психологической литературой.

Эта ситуация является общей для всей современной детской популяции. Однако одаренные дошкольники, особенно дети, проявляющие опережающее интеллектуальное развитие, в большей степени подвержены прессингу раннего обучения, так как они с легкостью осваивают предложенный материал, а возникающие проблемы в формировании произвольности, требующие своевременной психолого-педагогической коррекции, приписываются взрослыми феномену одаренности.

О.М. Дьяченко, исследуя феномены детской одаренности, утверждала, что «специфика умственной одаренности в дошкольном детстве заключается не в ускорении развития интеллекта ребенка (курсив мой. – М.Б.), а во все более полном освоении тех форм действительного опосредствования, которыми и характеризуются умственные способности дошкольника» [4, с. 73]. Соответственно, неадекватное проживание ребенком возрастного этапа, в данном случае этапа дошкольного детства, может приводить к дизонтогенезу. Таким образом, для восстановления нормального онтогенеза психологическая помощь должна быть направлена на проработку непройденных или неадекватно пройденных этапов развития. Форма дошкольного образования, ориентированного на «пик интеллектуального развития», эти проблемы решить не только не сможет, но и усугубит их.

Уже есть опыт реформы образования, связанный с детьми-шестилетками. На мой взгляд, она ничего не дала, кроме вреда для физического и психического здоровья детей, выражающегося в явлениях дизонтогенеза, высокой невротизации детей, а также высоком проценте хронических психосоматических заболеваний в детской популяции. А ведь реформа включала в себя такие же положения, касающиеся и уменьшения учебной нагрузки школьников, и использования игровых

форм и методов работы, и необходимости спален, игровых и т. д. В итоге большинство шестилеток оказались за школьной партой. Таким образом, слова Л.С. Выготского, повторенные 20 лет назад педагогом-новатором Ш. Амонашвили об опасности превращения «школы для маленьких» в «маленькую школу», оказались пророческими.

Странной выглядит попытка еще большего снижения возрастного ценза для систематического обучения, требующего от ребенка достаточно высокого уровня развития произвольности сначала до 6,5, а теперь и до 5,5 года.

Вызывает тревогу еще и то, что практически все обследованные нами дети проявляли признаки наличия минимальных мозговых дисфункций (ММД). Мозговые дисфункции, будучи базой для развития ряда синдромов (таких, например, как все чаще встречающийся у детей синдром нарушения внимания и гиперактивности), приводят к серьезным нарушениям в развитии произвольной регуляции и являются барьером к дальнейшему развитию способностей и одаренности ребенка. Для позитивного прогноза способностей в таких случаях требуется обязательное коррекционное вмешательство, так как даже при наличии познавательной мотивации при столкновении с трудностями в освоении деятельности познавательный интерес ребенка может угаснуть. Многие проблемы, относящиеся к области нейропсихологического развития и свидетельствующие о наличии дизонтогенеза, могут затруднять к началу систематического школьного обучения успешное овладение учебными навыками. Как следствие, могут возникать проблемы высшего, психологического, уровня: в поведении и общении, мотивационной незрелости, в эмоционально-личностном развитии. Те самые стрессы и комплексы, о которых пишет г-н Фурсенко. Кроме того, в настоящее время появились исследования, показывающие связь ранней подростковой преступности с наличием ММД (например, кандидатская диссертация Н. Луго-

вой, Ярославль, 2005). В «Рабочих материалах» есть ссылка на то, что «обучение детей в образовательных учреждениях, реализующих целостные комплексные образовательные программы дошкольного и начального общего образования, начинается с достижения ими возраста пяти лет шести месяцев, при *отсутствии противопоказаний по состоянию здоровья*». На наш взгляд, наличие мозговых дисфункций, приводящих к затруднениям в формировании произвольной регуляции, является серьезным противопоказанием для начала систематического обучения, хотя в реестр медицинских противопоказаний не входит.

И последнее, на что хотелось бы обратить внимание. Проблему доступности качественного образования, доступности не только как социального феномена, но и феномена психолого-педагогического, как возможности ребенка освоить предложенную программу, решать необходимо. Однако, прежде чем разрабатывать концепцию выравнивания стартовых возможностей детей, необходимо пересмотреть требования начальной школы к уровню сформированности учебных навыков на момент поступления в начальную школу. Сейчас в этой сфере царит произвол, и родители, доведенные до отчаяния в своих попытках устроить ребенка в «приличную» школу, скорее всего воспримут дошкольные классы как еще одну возможность «прорваться» в выбранное ими учебное заведение. Это произошло с прогимназиями, изначальная задача которых была помочь родителям детей, не посещающих детские сады, подготовить ребенка к школе. Принимали туда всех желающих, ограничение было только по возрасту. Сейчас я часто слышу от родителей просьбы подготовить ребенка к вступительному тестированию в прогимназию. Тестирование проводится методиками определения психологической готовности детей к школе, не рассчитанными на пятилеток. Сможет ли введение дошкольной ступени прекратить это безумие?

Было бы прекрасно, если бы коррекционно-развивающие программы сменили

прогимназические, во многом дублирующие программу первого класса. Было бы прекрасно, если бы арт- и игротерапевтические занятия, оздоровительные мероприятия и симпатичные игровые комплексы стали доступны всем маленьким гражданам, невзирая на размер родительского «кармана». Очень хочется, чтобы учителя и воспитатели имели достойную зарплату. Но в процессе чтения «Рабочих материалов...» возникает желание, подобно К.С. Станиславскому, громко воскликнуть: «Не верю!» Слишком утопичен проект. Утопия хороша как некий идеал, но она потому и утопия, что пока нет средств для ее реализации. Директивами даже самого высокого уровня ее воплотить в жизнь нельзя. Человеческая история тому свидетель.

### *Литература*

1. *Богоявленская М.Е.* Природа «проблем» одаренных // *Одаренный ребенок*. 2004. №4.
2. *Богоявленская М.Е., Горячева Т.Г.* Причины школьной неуспешности у детей с признаками одаренности: Материалы III съезда РПО. М., 2003.
3. *Богоявленская М.Е., Горячева Т.Г.* Нейропсихологический подход к работе с одаренными детьми // *Опыт работы с одаренными детьми в современной России*. М., 2003.
4. *Дьяченко О.М.* Специфика умственной одаренности детей дошкольного возраста // *Основные современные концепции творчества и одаренности*. М., 1997.
5. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе. М.: Знание. Сер. «Педагогика и психология». 1987. №5.