

# В школу с 5 лет. Факторы риска

**Н.Н. Авдеева**

кандидат психологических наук

В статье обсуждается смена ценностных ориентаций образования, предлагаемых в проекте обновленной концепции образования – «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации». Обсуждаются последствия такого подхода к реформированию образования для современной российской семьи и здоровья детей. Приводится зарубежный опыт дошкольного обучения.

**Ключевые слова:** лично ориентированный подход, учебно-дисциплинарная модель образования, знания, умения, навыки (ЗУН), субкультура детства.

## Новые тенденции в дошкольном образовании: шаг вперед?

В концепции дошкольного образования, утвержденной в 1989 г., был определен принципиально новый, *лично ориентированный* подход к ребенку как главное направление государственной политики в области обновления дошкольного образования. Данный подход получил подтверждение в Законе об образовании, принятом в 1992 г. Суть этого нового подхода состояла в гуманизации целей и принципов образовательной работы с детьми, в отходе от учебно-дисциплинарной модели. Ключевыми положениями прежней, учебно-дисциплинарной модели образования были ориентация на образец («Делай, как я»), диктат и опека взрослого по отношению к ребенку. Методические указания для педагога превращались в закон. При такой «патерналистской» модели образования главным ориентиром являлось формирование *знаний, умений, навыков*

(ЗУН). Педагог учит – ребенок выполняет. При этом инициатива, активность, творчество ребенка уместны только в рамках занятий «когда взрослый спросит». Человек при таком подходе – «винтик» в государственной машине, производительная сила общества.

Новая, альтернативная, лично ориентированная модель образования должна была содействовать становлению ребенка как личности, способствовать развитию доверия к миру, базиса личностной культуры, индивидуальности, творческой. Эта модель подразумевала взгляд на ребенка как на партнера в условиях сотрудничества. Решающее значение придавалось игре – ведущей деятельности в дошкольном детстве, позволяющей ребенку проявлять собственную активность, наиболее полно реализовывать себя. Ожидаемым результатом выступало расширение «степеней свободы» развивающегося ребенка (с учетом возрастных особенностей), его возможнос-

тей, способностей, перспектив. Превалирующей формой обучения был синтез игры и занятия. Главная ценностная ориентация – *самодостаточность, самооценность дошкольного возраста, сохранение субкультуры детства.*

В проекте обновленной концепции образования (О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации. М., 2004) происходит существенная смена ценностных ориентаций образования. Целью образовательного процесса является не создание условий для развития личности ребенка, его самореализации, а овладение знаниями, умениями, навыками на пути *формирования высококвалифицированного профессионала.* Этот новый образ человека – профессионала, мобильного и конкурентоспособного – снова делает человека «винтиком», но уже в новой инновационной экономике. Происходит явный отказ от гуманистических ценностей и целей образования. В качестве новых навыков предлагается, в частности, «формировать у ребенка креативность, коммуникабельность, умение работать в команде», для того чтобы лучше вписаться в новую экономическую модель. Детство теряет самооценку и становится ступенькой в «подготовке кадров» для будущего экономически развитого общества.

Следует отметить, что ориентация новой концепции образования на формирование конкурентоспособной личности в какой-то мере отражает общую тенденцию изменения ценностных ориентаций в современном мире – растущую маркетизацию. Примером ее могут служить информационный бизнес, Интернет, мобильные телефоны. Темп работы под влиянием внедрения новых технологий ускоряется. За рубежом социологи и психологи отмечают, что в современном обществе профессиональная сфера начинает управлять остальными жизненными сферами. Повсеместно действуют критерии скорости, эффективности и опосредованности. Дом и семья все более маргинализируются. Высок оплачиваемая работа становится важ-

нее, чем обязательства по отношению к семье. Рабочее место, по существу, является вторым домом для человека, а реальный дом превращается как бы в рабочее место. Эталон человека, стоящий за этими социокультурными трансформациями, – это преуспевающий на рынке труда высококвалифицированный профессионал, для которого работа – главная жизненная ценность. Исследователи этого феномена предупреждают о существенных негативных последствиях для института семьи, воспитания детей, о дегуманизации, отчуждении в сфере межличностных отношений. [13].

По-видимому, следует считаться с подобными факторами риска при проектировании целевых ориентаций инновационной российской модели образования.

### **Семья и реформа образования**

Отличительными чертами отечественной истории последнего периода, начиная с 90-х гг. XX в., является неопределенность будущего и жизнь в «обществе риска».

Атмосфера «выживания», неуверенность в будущем накладывают определенный отпечаток на взаимоотношения в семье. Исследования семьи в условиях кризисного общества выявляют возросшую отчужденность родителей и детей, дефицит душевного тепла, ласки, внимания к детям и их проблемам со стороны родителей. Дети часто предоставлены сами себе. Родители мало общаются с детьми. Вместо общения с родителями ребенок «общается» с телевизором, причем смотрит все подряд. Воспитатели дошкольных учреждений отмечают равнодушие взрослых к проблемам ребенка: родители стали реже, чем раньше, и с неохотой посещать консультации, организуемые воспитателями, родительские собрания. Часто родители, не имеющие возможности взять больничный, проявляют равнодушие и к здоровью ребенка.

Учителя и школьные психологи обращают внимание на факты возрастания негативного восприятия родителями детей. Большинство родителей с трудом способ-

ны развить тему «какой у меня хороший ребенок», а о том, «какой плохой ребенок», могут говорить часами. Одновременно и сами дети затрудняются сказать что-то хорошее друг о друге.

По мнению учителей и педагогов, это результат воздействия общества на семью. В условиях социальной и экономической нестабильности, под гнетом страха «не справиться» с жизнью (потерять работу, обеднеть, заболеть) родители становятся неуверенными, уязвимыми, эмоционально нестабильными. Появился новый социальный страх – *неуспешность* детей. Родители боятся, что ребенок, не подготовленный к школе или недостаточно хорошо справляющийся со школьными требованиями, может не выдержать конкуренции с другими детьми, оказаться неудачником, малоценным в глазах педагогов и сверстников, без перспектив в будущем [6].

Дошкольные педагоги отмечают, что у современных родителей нет времени и желания говорить о проблемах ребенка, они стремятся как можно скорее и надежнее подготовить его к школе, чтобы ребенок не оказался «отстающим».

Как показывает практика, многие родители полагают, что чем раньше ребенок начнет учиться до школы, тем лучше он будет учиться в школе, достигнет больших успехов и будет более благополучным взрослым. Желая лучшего будущего своим детям, они готовы отдавать ребенка в школу уже в раннем возрасте, не считаясь с риском для его физического и психического здоровья.

Если дошкольное образование будет вводиться с 5 лет, то реально детей начнут учить с 3–4 лет, чтобы попасть в нулевой класс продвинутой школы. Ребенку придется доказывать его «конкурентоспособность» чуть ли не с раннего детства.

Уже сейчас, после обнародования проекта реформы образования, практические психологи сталкиваются с ретивыми родителями 4–5-летних детей, жаждущими узнать, готов ли их ребенок к школе, а если нет, то как его к ней правильно подгото-

вить. Хороший детский сад, с точки зрения родителей, – тот, в котором много занятий, где учат читать, писать и считать, т. е. больше похож на школу.

Несмотря на большой выбор литературы по вопросам развития и воспитания ребенка дошкольного возраста, современные родители в основной массе остаются психологически не грамотными. Они мало что знают о возрастных особенностях развития ребенка, его потребностях, значении игры в дошкольном возрасте, не умеют общаться и играть с детьми. Дошкольное детство многие родители рассматривают всего лишь как подготовку к школе, а не как важный и полноценный этап жизни ребенка. Заботясь о раннем обучении, родители часто ущемляют право ребенка на игру, не создают адекватных условий для его психического и личностного развития.

В свою очередь, школьные психологи отмечают, что в современных условиях эталон «хороших родителей» – это родители, стремящиеся контролировать каждую минуту жизни ребенка, день которого полностью расписан, так что «невозможно продохнуть». Родители считают это благом для ребенка, поскольку готовят его к жизни в современном мире, где нужно конкурировать и побеждать. Поэтому он должен «освоить все, что возможно, – тогда что-нибудь из него да получится».

На фоне неблагополучия в детско-родительских отношениях, установок родителей на раннее обучение детей переход на систему государственного обучения детей с 5-летнего возраста приведет к усилению давления на ребенка со стороны родителей, к сверхтребовательности, гиперопеке, пренебрежению индивидуальностью ребенка, возрастными потребностями развития.

### **Здоровье детей и раннее обучение**

Необходимо принимать во внимание последствия раннего школьного обучения для здоровья детей. Прежде всего напомним, что *негативные тенденции состояния здоровья* подрастающего поколения подтверждаются в последние десятилетия многочисленными исследованиями.

Материалы государственного доклада «Положение детей в Российской Федерации» (1994) свидетельствуют о том, что уже в дошкольном возрасте 15–25 % детей имеют ту или иную хроническую неинфекционную патологию, а в возрасте 6–7 лет таких детей уже 30–35 %. Среди школьников хронические заболевания диагностируются у 40–45 % детей (3-я группа здоровья), у 40 % имеются различные функциональные отклонения (2-я группа) и лишь 20 % детей практически здоровы (1-я группа) [10].

По данным НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи, лишь 10 % выпускников школ России могут считаться здоровыми, у 40–50 % имеется хроническая патология, у 40–50 % – морфофункциональные отклонения. За период школьного обучения особенно усиливаются (примерно в 1,5–2 раза) миопия и дефекты опорно-двигательного аппарата. Так, к моменту окончания школы близорукость и нарушения осанки и стопы констатируются в среднем у каждого третьего ученика [5].

По данным ИСЭПН РАН (Россия: десять лет реформ, 2002), за истекшее десятилетие (1991–2001) быстрыми темпами росла заболеваемость детей (более чем на 15 %), в среднем практически все дети в возрасте 0–14 лет имели какое-либо заболевание. Стремительно растет число детей с ограниченными возможностями (в 3,8 раза).

В настоящее время здоровые дети среди школьников младших классов составляют 10–12 %, средних – 8 %, старших – 5 %. В результате в активный трудоспособный и репродуктивный возраст вступает большое поколение.

Исследования *физического развития и физической работоспособности* детей и подростков выявили следующие негативные тенденции: затухание акселерации, снижение годовых прибавок в длине тела, существенное увеличение с возрастом частоты дефицита массы тела [1]. Это означает, что становится больше подростков с меньшим весом и астеническим типом сложения.

Замедление физического развития современных школьников не могло не отразиться на уровне их физической работоспособности. Так, по показателям физической выносливости и мышечной силы подростки 90-х гг. на 10–12 % отстают от своих сверстников 60-х гг. и на 18–21% слабее ровесников 70-х гг. [12].

В последние 15–20 лет особое внимание уделяется изучению *психического статуса* детей и подростков. Это связано с тем, что начиная с 70-х гг. среди детей и юношества получили значительное распространение различные психические расстройства и отклонения в психическом развитии.

Комплексное обследование, проведенное сотрудниками Санкт-Петербургского педиатрического медицинского института, показало, что в структуре патологии у современных школьников, наряду с такими соматическими заболеваниями, как болезни позвоночника и органов зрения, ведущее место занимают психические расстройства. Наблюдается выраженная тенденция их роста к моменту окончания школы [9].

Эпидемиологические исследования, направленные на изучение общей нервности у детей и подростков от 3 до 16 лет, проводились А.И. Захаровым. Первое из таких исследований охватило 8000 детей дошкольного возраста, посещавших детский сад (400 мальчиков и 400 девочек). Заметные отклонения у детей со стороны нервной системы отмечались у 255 детей; у мальчиков достоверно чаще (28 %), чем у девочек (21,5). В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) частота нервных проявлений достоверно выше, чем в младшем (3–5 лет) как у мальчиков, так и у девочек. В 5 лет у тех и других максимальная частота нервных нарушений составила, соответственно, 37 и 29 %. При начале обучения с 5 лет эти факты заслуживают особого внимания [6].

Следует также учесть, что в таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, более половины новорожденных имеют отклонения со стороны нервной системы (мини-

мальная мозговая недостаточность, минимальная мозговая дисфункция, невропатия), которые не компенсируются в течение раннего и дошкольного возрастов. Такие дети характеризуются повышенной умственной утомляемостью, отвлекаемостью внимания, затруднениями в запоминании нового материала, плохой переносимостью шума, яркого света, жары и духоты, укачиванием в транспорте. Часто наблюдаются головные боли, перевозбуждение ребенка к концу дня пребывания в детском саду при наличии холерического темперамента и заторможенность при наличии флегматического темперамента. Сангвиники возбуждаются и затормаживаются почти одновременно.

Нередко у детей ярко выражены нарушения поведения: повышенная возбудимость, непоседливость, разбросанность, расторможенность влечений, отсутствие сдерживающих начал, чувства вины и переживаний, а также доступной возрасту критичности. Такие дети переключаются с одного занятия на другое, не доводя начатое дело до конца.

Примерно 45 % родителей, по данным А.И. Захарова, отмечают, что ребенок быстро устает, отвлекается, становится вялым или раздражительным на занятиях в детском саду. Дети с врожденной нервностью с трудом адаптируются к дошкольному учреждению, всякая перемена в жизни для них связана с повышением эмоционального напряжения, тревожности, стрессом.

По мнению многих авторов, существенная доля вины за негативные тенденции в здоровье детей лежит на органах образования. Прежде всего, современная школьная система не отвечает требованиям гигиены и естественнонаучным основам возрастной физиологии [2, 4, 8 и др.]. Адаптация к школе (особенно в первом классе) проходит для большинства детей напряженно и нередко связана со снижением их функциональных возможностей. В результате происходит истощение адаптационных резервов, возникает хроническое переутомление, что и провоцирует рост заболеваний школьников.

Более тревожную картину влияния школы на здоровье детей рисует В.Ф. Базарный [3]. По его мнению, традиционная «конструкция школьной жизни», ориентированная на подавление и закрепощение физиологической функциональной основы ребенка (сидячий образ жизни, отсутствие необходимого сенсорно-стимульного разнообразия, свободы в ориентировочно-поисковой деятельности и произвольно-моторной сфере, а также такие дополнительные факторы, как замена перьевой ручки на шариковую, ростомерной мебели на одномерную, парт с наклонной рабочей поверхностью на столы с горизонтальной поверхностью, электролампового освещения на люминесцентное), обуславливает хроническое пребывание учащихся в состоянии стресса, истощающего симпатико-адреналиновую систему – ключевую в иммунитете.

Учитывая сложившуюся ситуацию со здоровьем детей, можно ожидать, что поколение, которое начнет обучаться с 5 лет, будет еще более нездоровым со стороны как соматического, так и психического здоровья. При этом темпы снижения показателей здоровья увеличатся. В итоге будет неизбежно нарастать число коррекционных классов и больных детей.

### **Зарубежный опыт**

Франция – одна из немногих стран, где существует государственное дошкольное образование как ступень общего школьного образования. Большинство детей с 3 лет (а третья часть – с 2 лет) охвачено этой системой, в то время как обязательное обучение в школе начинается с 6 лет. Таким образом, в государственный детский сад попадают почти все 3-летние дети. В настоящее время ведутся дебаты вокруг вопроса о поступлении детей в государственный детский сад с 2 лет. В связи с этим возникает вопрос: является это благом для ребенка, способствует его развитию либо это выход из положения при наличии у семьи финансовых трудностей или трудностей с воспитанием в семье?

Интерес родителей к раннему обучению детей – относительно недавно возникшее

явление. Французские психологи изучают преимущества и недостатки раннего целенаправленного образования. В некоторых исследованиях отмечается, что чем дольше длится дошкольное обучение, тем успешнее проходят дети курс обучения в школе, тем меньше риск остаться на второй год и тем лучше успехи в математике и французском языке независимо от того, из какой семейной среды вышел ребенок. Другие исследования оспаривают эти данные, считая, что раннее включение в школьную систему не может быть благоприятным фактором для когнитивного, речевого и социального развития ребенка. (во всяком случае в нынешних условиях, когда в классе 20–30 детей, педагоги компетентны, но не имеют специальной подготовки для работы с детьми такого возраста). Кроме того, с точки зрения обучения языку, повседневное погружение в речевую среду в обществе других детей не способствует речевому развитию, вселяет «речевую неуверенность» [5].

Исследователи пришли к выводу, что при раннем начале школьного обучения необходима гибкость и способность перестраиваться. *И именно школьная структура должна приспособливаться к ребенку, а не наоборот.* Первостепенную роль в создании условий развития ребенка играет педагог.

От других структур, занимающихся воспитанием, детский сад отличается тем, что его миссией является подготовка детей к последующему школьному обучению (к обязательному обучению в начальной школе). Он дает специфические навыки. Государственный детский сад ставит следующие воспитательные задачи:

- дети должны научиться жить вместе, утверждая при этом собственную личность;
- выражать свои мысли, развивать устную и письменную речь;

- действовать в окружающем мире благодаря усвоению новых знаний и умений;

- заниматься творчеством;

- развивать с помощью искусства способность чувствовать.

Детский сад выполняет воспитательную функцию, дополняя воспитание, получае-

мое ребенком в семье. В официальном положении государственный детский сад определяется как место, где отношения, устанавливающиеся между детьми, позволяют им лучше интегрироваться в общество.

Ведущим направлением работы с детьми является создание условий для личного и социального развития ребенка. Ребенка учат завязывать отношения с другими детьми, быть общительным, включаться в группу сверстников, сотрудничать, участвовать в совместной деятельности. Помимо социализации акцент делается на развитии личности ребенка через развитие его возможностей, способностей, удовлетворение познавательных интересов, желания действовать и добиваться результата.

А. Валлон в статье «Среда, группы и психогенез» (1954) указывает на двойственность процесса личностного развития ребенка в социальной группе: аффилиацию и дифференциацию. С одной стороны, ребенок должен идентифицировать себя с группой в целом (со сверстниками, групповыми установками, интересами), с другой – ребенок должен научиться дифференцироваться от остальных, выступать как отличающийся от них индивид.

В младшей группе у детей формируется преимущественно эмоциональная сплоченность, поддерживаемая взрослым (педагогом). Но постепенно формируется сплоченность детского коллектива. Общая жизнь детей в группе структурируется благодаря ритуалам, привычкам и усвоению детьми норм совместной жизни.

Маленький школьник должен не только научиться интегрироваться в группу, соблюдая ее законы и правила, но и дифференцироваться, чтобы найти свое место в группе. Иначе говоря, его должны принимать как члена данной группы и в то же время уважать как индивида, самостоятельную личность.

Таким образом, центральным направлением подготовки к школе во французской системе государственного дошкольного образования является *социально-личностное развитие ребенка*.

В США подавляющее большинство детей начинают учиться в возрасте около 5 лет, в подготовительной группе детского сада, а многие еще до этого посещают младшие группы детского сада или центры дневного ухода, где также осуществляется обучение. По данным Национального центра статистики образования, в последние годы дети начинают обучение все раньше и раньше. Больше половины дошкольников проводят от 4 до 8 часов в день в службах присмотра или в яслях, имеющих серьезную учебную направленность.

В США, как и во Франции, обсуждают преимущества и недостатки раннего погружения детей в образовательную среду. Такие теоретики развития, как Э. Зиглер и Д. Элкин, высказали сомнения в пользе раннего целенаправленного обучения детей. В книге «Ребенка торопят» Д. Элкин показывает, что в наше время у многих детей недостаточно времени, чтобы просто быть детьми – играть и общаться со сверстниками по собственному выбору. Кроме того, по его мнению, дети могут утратить собственную инициативу и интерес к обучению, если их жизнью дирижируют родители, непрерывно подталкивающие к достижениям.

Исследования последних лет подтверждают эти опасения Д. Элкина. Данные обследований детей в возрасте от 3 до 6 лет в детских садах, ориентированных на обучение, показали, что определенный прогресс в школьных навыках (знание букв, чтение) часто утрачивается к концу посещения ребенком детского сада. Более того, дети, осваивающие подобные высокоструктурированные и ориентированные на обучение программы, оказались менее творческими, более напряженными и тревожными при выполнении тестов. Они меньше гордились своими успехами и были меньше уверены в будущих достижениях. В целом они высказывали меньше интереса к обучению и положительного отношения к школе, чем дети, посещавшие детский сад с программой, ориентированной на ребенка, где обучение было более

гибким, открытым для изменений и основанным на самостоятельном выборе материала. Таким образом, фактически подтвердилась опасность чрезмерного акцентирования освоения учебного материала в дошкольном возрасте [11].

Однако дошкольные программы, ориентированные на ребенка, предлагающие «здоровую смесь» игры и обучения, организующие самостоятельное открытие материала детьми, оказались очень полезными.

Общий вывод из обсуждения преимуществ и недостатков раннего обучения: если дошкольные программы предоставляют детям достаточно времени *для игры и формирования социальных навыков*, они могут помочь им развивать социальную компетентность, коммуникативность, осваивать правила и повседневные обязанности, сглаживающие переход от индивидуального обучения дома к групповому обучению в начальных классах.

Таким образом, зарубежный опыт показывает, что ранние программы обучения должны сочетать игру и обучение, быть гибкими, ориентированными на ребенка, направленными преимущественно на его социально-личностное развитие. Заметим, что в отечественном дошкольном образовании акцент делается на *когнитивное* развитие ребенка, особенно при подготовке к школе. Причем используются в основном высокоструктурированные программы обучения, практически отсутствуют технологии, центрированные на ребенке.

### **Заключение**

Вышеназванные факторы риска для здоровья и развития ребенка при введении школьного обучения с 5-летнего возраста составляют лишь часть того, что должно быть выявлено и проанализировано в рамках обсуждения реформы образования. По существу, необходима серьезная междисциплинарная гуманитарная экспертиза, которая позволила бы определить зоны риска, негативные и позитивные последствия обучения детей с 5 лет.

**Литература**

1. Антропова М.В., Манке Г.Г., Кузнецова Л.М., Бородкина Г.В. Здоровье школьников: Результаты лонгитюдного исследования // Педагогика. 1995. №2.
2. Антропова М.В., Соколова Н.В. Особенности умственной работоспособности медлительных и подвижных детей – учащихся 1–4 классов, проживающих в экстремальных климатических условиях // Физиология человека. 1993. Т.19. №4 .
3. Базарный В.Ф. Трагедия детей, порожденная традиционным образом организации учебного процесса: Тезисы докладов конференции «Здоровье школьников: медико-психологическая поддержка и физическая культура» // Школа здоровья. 1996. Т. 3. №4.
4. Зайцев Г.К. Школьная валеология. СПб., 1998.
5. Зауш-Годрон Ш. Социальное развитие ребенка. СПб., 2004.
6. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М., 2000.
7. Здравомыслова О.М. Насилие в семье и

кризис традиционной концепции воспитания: По результатам исследования «Насилие в семье глазами учителей и воспитателей» // Обыкновенное зло: исследования насилия в семье. М., 2003.

8. Зелинская Д.И. О состоянии здоровья детей России // Школа здоровья. 1995. Т. 2. №2.
9. Лихтшангоф А.З., Юрьев В.К., Юрьев В.В., Симаходский А.С. Анализ и оценка здоровья детей // Здоровье и образование: Материалы Всероссийского научно-практического семинара. СПб., 1994.
10. Рыбинский Е.М. Феномен детства в современной России // Педагогика. 1996. № 6.
11. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб., 2003.
12. Ямпольская Ю.А. Об ухудшении силовых возможностей у школьников Москвы в последнее десятилетие: Тезисы докладов на конференции «Здоровье школьников: медико-психологическая поддержка и физическая культура» // Школа здоровья. 1996. Т. 3. №4.
13. Hochschild A.R. The Time Bind: When Work Becomes Home and Home Becoms Work. Metropolitan Books, 1997.