

Современные проблемы дошкольного образования

В. В. Рубцов*,

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Психологического института РАО, ректор Московского городского психолого-педагогического университета

Е. Г. Юдина**,

кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психологических проблем подготовки педагогов Московского городского психолого-педагогического университета

Статья посвящена проблемам воспитания и обучения детей младшего возраста (ВОДМВ), которые будут обсуждаться на Всемирной конференции ЮНЕСКО 27–29 сентября 2010 года. Авторы выделяют и анализируют ключевые, с их точки зрения, современные тенденции в развитии дошкольного образования в разных странах, предлагают и обосновывают свой взгляд на возникающие в этом контексте проблемы. В статье проанализированы две противоположные модели образования детей младшего возраста, показаны основные следствия реализации каждого из существующих подходов. Особое значение уделяется построению единой системы дошкольного и начального школьного образования. С точки зрения авторов, именно точка «стыка» этих двух образовательных ступеней является критической и во многих отношениях тестовой для определения «лица» всей национальной системы образования детей младшего возраста в разных странах. Представлен общий анализ существующих программ дошкольного образования и их влияния на развитие детей этого возраста. Авторы подчеркивают важность и особую роль личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми, а также игры в контексте развивающего дошкольного образования. Затронуты проблемы, связанные с подготовкой педагогов для работы с детьми младшего возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, две модели ВОДМВ, преемственность дошкольного образования и школы, «рамочные» и «конспектные» программы, развивающая программа ВОДМВ, игра, подготовка дошкольных педагогов.

* rectorat@list.ru

** eleyudina@yandex.ru

В Москве 27–29 сентября 2010 года состоится Всемирная конференция ЮНЕСКО по воспитанию и обучению детей младшего возраста. Как следует из названия, она будет посвящена проблемам образования детей дошкольного возраста (с рождения до 7–8 лет). Процессы, связанные с развитием маленьких детей, в последнее время вызывают огромный интерес во всем мире. В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка проблематика развития детей раннего возраста (ВОДМВ) является междисциплинарной. Она включает в себя проблемы здравоохранения, питания, образования, социальных наук, экономики, а также защиту детей и их социальное благополучие [10].

ЮНЕСКО предлагает следующее определение для образования в этом возрасте: «**Дошкольное образование – воспитание и обучение детей младшего возраста (ВОДМВ)** – это действия, которые способствуют выживанию, росту, развитию и обучению детей, включая аспекты их здоровья, питания и гигиены, – познавательного, физического, социально-личностного и художественно-эстетического развития, – начиная с рождения ребенка и заканчивая его поступлением в начальную школу в рамках официального и неформального образования»¹. Подход РДРВ, в основном направленный на достижение нормального уровня жизни для детей младшего возраста в первые годы, также важен и с точки зрения перспектив развития взрослых. Он имеет своей целью помочь им стать здоровыми, социально и экологически ответственными, интеллектуально компетентными и экономически продуктивными².

В таком контексте приоритетными являются усилия по обеспечению права детей этого возраста на организованное, систем-

ное образование³; основные усилия международного сообщества по обеспечению условий реализации этого права направлены на создание систем ВОДМВ в развивающихся странах. Современные исследования показывают, что актуализация образовательного ресурса в таких странах, даже без внесения заметных социокультурных изменений, способна серьезно повлиять на потенциал развития маленьких детей (см., напр.: [25]). Следует отметить, однако, что и в развитых странах есть проблемы с организацией системного дошкольного образования; некоторых из них мы коснемся в этой статье.

Тот факт, что первая Всемирная конференция, посвященная образованию маленьких детей, состоится в России, не случаен. Системное образование большинства развитых стран (в основном речь идет о странах Европы и США) традиционно начиналось с возраста 7–8 лет; раннее образование никогда не считалось областью приложения организованных государственных усилий и было предметом заботы семьи. В результате системное дошкольное образование до сих пор отсутствовало в образовательной системе большинства развитых стран, которые в лучшем случае предоставляли семье некоторый рынок образовательных услуг. В последние десятилетия на место концепции разрозненных образовательных услуг, в основном связанных с присмотром и уходом за ребенком, постепенно приходит понимание роли этого периода в развитии ребенка и, следовательно, необходимости дошкольного образования как важной части национальной системы образования.

В России же традиционно, начиная с 20-х годов прошлого века, существует финансируемая государством система массового (хотя и необязательного) образования детей дошкольного возраста, о построении которой задумываются сейчас во многих

¹«Global Monitoring Report. Strong foundation: early childhood care and education». Всемирный доклад по мониторингу ОДВ, 2007. С. 18.

²Там же.

³Для более подробного представления о правах детей младшего возраста см.: «General Comment 7. Implementing Child Rights in Early Childhood (Fortieth session, 2005)», U.N. Doc. CRC/C/GC/7/Rev.1 (2006). http://www1.umn.edu/humanrts/crc/crc_general_comments.htm

как развитых, так и развивающихся странах. Следует признать, что дошкольное образование в СССР было в основном сориентировано на интересы системы, а не на интересы ребенка, поэтому оно нуждалось в реформировании, особенно в области программного содержания⁴. Тем не менее, безусловным достоинством образования в дошкольном возрасте являлся его системный характер, а также его действительная общедоступность, основанная на государственном финансировании. Международному сообществу российской опыт построения такой системы, скорректированный с помощью ее содержательного реформирования, может оказаться полезным. Кроме того, в России приоритет раннего образования детей заявлен в контексте национального проекта РФ «Образование». Современные тенденции усиления внимания со стороны государства по отношению к раннему образованию в России создают благоприятные возможности для создания и продвижения инновационных механизмов дошкольного и начального школьного образования детей и для обмена опытом таких преобразований среди заинтересованных стран.

Современное дошкольное образование: расстановка приоритетов

Итак, в современных системах образования большинства развитых стран раннему образованию в последнее время придается все большее значение. Осознание важности системного образования детей начиная с самого раннего возраста (от нескольких месяцев) до 7–8 лет (обычно это возраст поступления детей в школу) базируется на результатах многочисленных исследований и на практике некоторых стран. В частности, об этом свидетельствуют чрезвычайно популярные в последнее время данные, полученные в исследовании эффективности международной образовательной программы «High/Scope» [22; 23] (см. график).

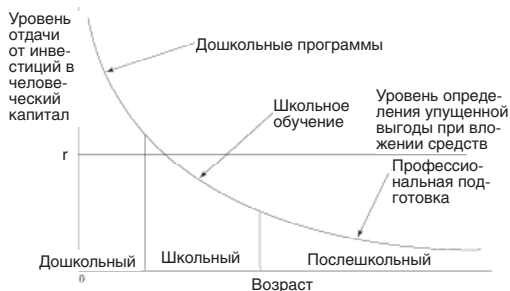


Рис. Показатели окупаемости инвестиций в человеческий капитал в области образования

Эти данные показывают эффективность финансовых вложений в разные образовательные ступени с точки зрения их окупаемости для общества и для каждого человека, причем измерения делались на протяжении всего жизненного цикла человека. На графике видно, что самая высокая эффективность характерна именно для программ дошкольного образования, т. е. чем серьезнее в стране финансируется дошкольное образование, тем лучшие жизненные результаты демонстрируют люди на протяжении всей жизни. Эти данные вызвали огульный резонанс во всем мире и стали почти обязательным сюжетом при обсуждении практически любой проблемы, касающейся образования.

Данные эти, безусловно, впечатляют: современное исследование на языке финансов (один из авторов этого исследования — лауреат Нобелевской премии по экономике) подтверждает то, что прогрессивная отечественная и зарубежная психология утверждала всегда. А именно, что в дошкольном детстве закладываются все основные параметры и особенности личности и психики человека, во многом определяются направление и качество дальнейшего развития его интеллектуальных, эмоциональных и физических способностей, интересов и возможностей. Игнорирование особенностей развития ребенка в этом возрасте чревато серьезными, глубокими проблемами в его дальнейшей

⁴ В постсоветский период определенные шаги по такому реформированию были сделаны; с нашей точки зрения, многие из них могут считаться успешными.

жизни, в том числе в школьном обучении, следующем непосредственно за дошкольным детством.

**Анализ современной ситуации
в образовании детей дошкольного и
младшего школьного возраста
(международный контекст)**

При рассмотрении конкретных подходов к построению этой системы имеет смысл обратить внимание на **две противоположные тенденции** при ответе на вопрос: «Каким должно быть образование маленьких детей? Чему их надо учить до того момента, когда они идут в школу?» Эти тенденции сейчас присутствуют в большинстве развитых стран и дают начало двум противоположным моделям организации дошкольного образования по отношению к школе. Именно точка «стыка» двух образовательных ступеней – дошкольной и начальной школы – оказалась критической и во многих отношениях служит тестовой для определения «лица» всей национальной системы образования детей младшего возраста в разных странах.

Первая модель является прямым и формальным следствием изменения отношения к раннему образованию: оно становится приоритетным. Исследования (включая приведенное выше) свидетельствуют, что в период развития ребенка до 7 лет ребенок чрезвычайно восприимчив, заинтересован и открыт к новому опыту, к познанию мира. В условиях современной динамично меняющейся жизни, диктующей высокий темп образования, когда «на счету» оказывается каждый год, возникает соблазн использовать время, проживаемое ребенком до школы, и интенсифицировать его образование за счет дошкольного возраста.

Сторонники этой позиции стремятся «сдвинуть» школу раньше на год или на два, применяя принудительное «натаскивание» детей, систематическое и все более раннее обучение чтению, письму, счету и т. п. Существует иллюзия, будто такого рода обучение маленьких детей в дальнейшем обеспечит им успешность в освоении школьной программы и в профессиональ-

ном продвижении. Однако многочисленные отечественные и зарубежные исследования показывают, что, напротив, практика слишком раннего принудительного обучения детей знаниям, умениям и навыкам с неизбежностью приводит к исчезновению учебной мотивации и, как следствие, к возникновению школьной дезадаптации и школьных неврозов. Психологам хорошо известно, как трудно (порой невозможно) справиться с этими проблемами, если они уже возникли.

При таком подходе в содержании дошкольного образования появляются фрагменты (порой довольно значительные), заимствованные из школьной программы. При этом программа начальной школы и подготовка учителей обычно не меняются, и детям часто приходится дважды изучать программу первого класса. Методы обучения в этом случае также носят «школьный» характер: фронтальные занятия по отдельным предметам, вербальные методы обучения, систематический контроль за усвоением знаний и умений и др. Тем самым осуществляется искусственная акселерация развития ребенка, «овзросление» дошкольного образования. Эта практика акселерации развития детей затем находит свое продолжение и в условиях школьного обучения. Интенсивность процесса обучения в начальной школе, преждевременное формирование ряда учебных навыков (например, курсивное письмо, беглое чтение и др.) не только не способствуют их формированию, но тормозят развитие или приводят к усвоению нерациональных способов реализации этих базовых школьных навыков. Наряду с этим целенаправленное формирование учебной (ведущей) деятельности в начальной школе, как правило, находится вне поля зрения авторов программ и практических работников.

В результате не только не достигаются изначальные цели интенсификации раннего образования; более того, оно существенным образом замедляется, принося массу отрицательных побочных эффектов, среди которых потеря детьми интереса к учебе является еще не самым нежелательным с

точки зрения дальнейшего развития ребенка. Возникают существенные препятствия в обеспечении реальной преемственности и перспективности в системе образования. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника способности (выражаясь современным языком – компетентности), необходимые для осуществления новой деятельности, сформированы ли ее предпосылки, а наличием или отсутствием у него определенных знаний по учебным предметам.

Надо признать, что именно такой подход – его можно условно обозначить как узко-прагматический, сориентированный на нужды системы, а не самого ребенка, – к раннему обучению детей распространился в последнее время во многих странах, однако он подвергается постоянной массивной критике со стороны научного и образовательного сообщества этих стран.

Основные аргументы такой критики аккумулированы в фундаментальной отечественной школе культурно-исторической психологии, которая связана, прежде всего, с именем Л.С. Выготского, а также с именами Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева и многих других. В частности, Д.Б. Эльконин еще в 80-х годах прошлого века заметил по этому поводу:

«Переход на следующий, более высокий этап развития, подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, – искусственно форсирован, не принимая во внимание объективных факторов, то существенно пострадает формирование личности ребенка, причем ущерб может быть невосполнимым» [14, с. 98].

Культурно-историческая психология в последние несколько лет находится в центре интереса со стороны международного научно-образовательного сообщества [7;

17; 18; 19; 26; 27; и др.]. Исследования, проведенные в рамках этой школы, а также многолетний опыт применения разработок в сфере образования показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять.

Школа культурно-исторической психологии делает особый акцент на усвоении ребенком в процессе образования **культурно выработанных средств**, которые организуют и нормируют весь процесс детского развития [1; 2; 14; и др.]. Процесс освоения ребенком этих средств носит самостоятельный, творческий характер, однако должен быть особым образом организован. Очень важным аргументом является указание психологов школы Л. С. Выготского на особенность дошкольного детства, на специфические требования к организации обучения в этом возрасте. Существуют *возрастные ограничения*, перейдя которые мы волей или неволей подвергаем ребенка психологическому насилию, не совместимому с понятием современного образования.

Значит ли это, что ребенка дошкольного возраста не надо учить? Значит ли это, что специфика дошкольного детства состоит в проживании этого периода принципиально за пределами организованной системы образования? Ответ на эти вопросы: конечно, нет.

С точки зрения культурно-исторической психологии, необходим совсем другой подход к образованию вообще и к построению преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием в частности. Здесь мы имеем дело с принципиально другой моделью организации дошкольного образования. Этот подход, в противоположность предыдущему, ставит во главу угла не интересы системы образования, учителя или даже самого ученика в некоем отдаленном будущем, как его понимает система; он сориентирован на конкретные, реальные интересы ребенка и его семьи. Этот подход называют иногда личностно-ориентированным или ори-

ентрированным на ребенка, и, поскольку он нацелен на возрастосообразное развитие каждого ребенка, обеспечивает **развивающий** тип образования, которое строится по своим законам для каждого возраста.

Развивающее образование учитывает как возрастные, так и индивидуальные особенности, интересы и склонности каждого ребенка и опирается на освоение ребенком культурно-выработанных средств деятельности, разные виды которой становятся ведущими в разные возрастные периоды развития ребенка. Таким образом, представление о законах развития ребенка в каждом возрастном периоде также основано на том, какие средства адекватны для того или иного возраста.

Развивающая образовательная программа в дошкольном возрасте

Термин «**развивающее образование**» получил довольно широкое распространение в российском образовательном контексте; тем не менее, нам представляется, что его наполнение нуждается в специальных комментариях. Не ставя здесь задачу полного прояснения этого довольно сложного термина, отметим лишь одно обстоятельство, которое кажется важным в рассматриваемом контексте. Это обстоятельство связано с различием развивающего и любого другого образования в глазах педагогов-практиков – учителей и воспитателей детских садов. Несмотря на достаточно большую литературу, в которой обсуждается, что такое развивающее образование [3; 4; 5; 11; 13; и др.], практика показывает, что для педагогов, работающих с детьми, это различие весьма туманно. В то же время именно в их руках находятся возможности реализации развивающего образования для каждого ребенка в школе или в детском саду.

При ответе на вопрос, чем развивающее образование отличается от любого другого, важно определить развивающее образование как такой тип образования, который не просто имеет развивающий эффект (это может оказаться справедливым для любого типа образования), но, будучи ориентированным на каждого ребенка, ста-

вит основной своей **целью** его **развитие, реальное продвижение**. В системе развивающего образования знания, умения и навыки выполняют функцию не столько самостоятельных *целей*, сколько *средств* в процессе развития ребенка. То есть учитель (воспитатель) ставит задачу не столько научить ребенка тем или другим знаниям или умениям, сколько обеспечить его развитие с помощью этих знаний и умений.

Это не означает, что детей дошкольного возраста не надо учить. Российское образование сильно именно своими традициями раннего образования ребенка, во многом опирающегося на серьезное обучение. Однако основные усилия педагога должны быть направлены на то, чтобы полученные ребенком знания действительно имели развивающий эффект – и именно *для этого* ребенка. Откровенная заинтересованность ребенка, его вовлеченность, любознательность и инициативность – вот очевидные показатели, что идет процесс развития, а не просто «натаскивание» на определенные знания.

Таким образом, постановка цели развития в современных образовательных системах предполагает особый акцент на **индивидуализации** образования, которая является одним из основных принципов развивающей дошкольной программы. С другой стороны, не менее важно обеспечить **вариативность** образования, которая создает адекватный психолого-педагогический контекст развития детей и творческий характер деятельности педагогов. Создание психолого-педагогических условий для развития детей в соответствии с их способностями и интересами предполагает предоставление им широкого выбора видов деятельности и предметных областей. Таким образом, в качестве второго основного принципа программа дошкольного образования должна обеспечивать детям возможность реального **выбора**. С этим принципом связан и третий принцип: **отсутствие жесткой предметности**, поскольку именно в интегрированном содержании (например, проектного типа) дети свободны делать широкий выбор и прояв-

лять свои пока еще не структурированные интересы и творческие способности.

Проблематика, связанная с индивидуализацией образования, с необходимостью влечет за собой и весь круг вопросов, касающийся **возрастной** специфики образования на разных ступенях. В связи с этим особую значимость приобретает принцип **самоценности** каждого **возраста**, который может быть раскрыт посредством двойного требования к содержанию и методам образования:

- обеспечение полноты реализации возможностей ребенка определенного возраста;
- опора на достижения предыдущего этапа развития.

Специфика образования в дошкольном возрасте

Принцип самоценности каждого возраста дает представление о том, что подразумевается под спецификой образования в дошкольном возрасте. Попытка наполнения образования в дошкольном возрасте школьным содержанием в начале XXI века вызывает тем большее недоумение, что еще в прошлом столетии отечественные и зарубежные ученые [2; 3; 4; 14; 21; 24; и многие другие] убедительно показали недопустимость и неэффективность искусственного ускорения развития ребенка. Однако важно, не подменяя задачи дошкольного возраста школьными, в то же время не занижать возможности ребенка-дошкольника, избегая как искусственной акселерации, так и искусственного замедления его развития. Итак, чтобы создать развивающую возрастосообразную дошкольную образовательную программу, необходимо точно знать:

- 1) основные задачи развития в этом возрасте;
- 2) реальные возможности и интересы ребенка дошкольного возраста.

Классические психологические исследования и исследования последних лет дают ответ на первый вопрос. Основное достижение дошкольного возраста – это развитие *базиса личностной культуры* ребенка, его *эмоциональное благополучие*,

развитие индивидуальных способностей и склонностей, развитие его самостоятельности, инициативы, творческих возможностей, произвольности, любознательности, ответственности, коммуникативной и интеллектуальной компетентности [6; 14; 16; и др.]. Эти и другие качества личности ребенка позволяют ему вступить в следующий – младший школьный – возраст заинтересованным и мотивированным к познанию, минуя стрессы и сокрушительные разочарования переходного периода.

Что касается реальных возможностей и интересов ребенка-дошкольника, то они варьируют в зависимости от индивидуальных склонностей ребенка, которые необходимо учитывать, однако имеют при этом и возрастную специфику. Эта специфика определяется тем фактом, что основной (в терминах отечественной психологической теории деятельности – ведущей) деятельностью ребенка-дошкольника является **игра**. Этот факт, с одной стороны, хорошо известен педагогам, а с другой, имеет специфическую интерпретацию в современном образовании.

Игра как контекст развития в дошкольном возрасте

В дошкольной игре имеет смысл выделить два вида: игру как форму обучения и свободную игру детей. Надо сказать, что, с точки зрения развития ребенка и его действительного (а не искусственного насильственного) обучения, трудно отдать приоритет какому-либо из этих двух видов. Свободная игра (свободная для ребенка, но не для педагога, который должен ее искусно организовать, оставив свободной), конечно, как минимум, не менее важна, чем игровые формы обучения. Давно известно, что именно в контексте свободной игры детей появляются и получают дальнейшее развитие все основные достижения дошкольного возраста – воображение и творчество ребенка, принятие им правила, которое затем даст ему возможность владеть собой [2; 9; 15]. Именно свободная игра развивает общение детей между собой и дает им навыки коммуникации – обсуждения, раз-

решения и профилактики конфликтов, умение договариваться и многое другое (см., напр.: [20; и др.]). В детской игре получают развитие способности к саморегуляции и метакогнитивные способности ребенка (которые являются предпосылками развития рефлексии). И, возможно, самое важное: дети *любят* играть. Развивающая программа дошкольного образования не может не учитывать важности свободной игры.

Важность игры в развитии детей младшего возраста давно доказана; в частности, в русле культурно-исторической психологии было проведено множество исследований, посвященных этой проблеме [8; 12; 15; и др.]. Тем не менее, в современном образовании, в контексте первого из описанных нами подходов детская игра часто воспринимается как нечто несерьезное, имеющее смысл лишь по «остаточному принципу», когда остается время от занятий. При таком подходе времени, разумеется, не остается.

Это одна из самых серьезных проблем современных национальных систем образования детей младшего возраста многих стран. Взрослые смотрят на детскую игру как на отдых или развлечение, не понимая, что если ребенка лишить возможности играть, это нанесет непоправимый вред развитию его личностных и интеллектуальных способностей. Мы сталкиваемся с ситуацией, когда давно доказанный, многократно подтвержденный в прошлом веке фундаментальный закон развития детей этого возраста в наши дни даже не столько отрицается, сколько просто игнорируется. Эта тенденция типична как для отечественного образования, так и за рубежом, однако в российском дошкольном образовании она имеет свои специфические особенности.

В отечественной педагогике сильный акцент обычно делается именно на игровых формах и методах обучения детей, а

не на свободной игре. Уже из сказанного ясно, что дети действительно учатся, играя, однако для развивающей программы очень важно, чтобы играл именно ребенок, а не педагог. Важно при этом, чтобы это была именно игра, а не ее имитация, когда игровая форма используется педагогами как заклинание. Дошкольная программа, ориентированная на развитие детей, обычно касается того, как организовать свободную игру и обучение детей в игровой форме.

Какие бывают программы дошкольного образования?

Образовательные программы для детей дошкольного возраста, в отличие от школьных программ, обычно включают в себя не только процессы, связанные с обучением, но и достаточно подробно расписывают всю жизнь ребенка в детском саду. Таким образом, понятие содержания образования в дошкольном возрасте имеет значительно больший объем (в логическом смысле этого слова), чем в школе, и включает в себя такие, казалось бы, чисто ценностные вещи, как тип взаимодействия педагога с ребенком. Более того, специфика дошкольного возраста делает именно тип взаимодействия с ребенком, а не тот или иной набор ЗУНов, одним из ключевых условий развития детей в этом возрасте. Поэтому с точки зрения экспертизы дошкольных программ, характер процесса взаимодействия взрослого с детьми, инициируемый программой, на наш взгляд, является пробным камнем для определения развивающего характера программы. Этот аспект является чрезвычайно важным в контексте оценки качества дошкольного образования, которая является одним из основных приоритетов в современном образовании детей младшего возраста⁵.

Существенным показателем при анализе дошкольных программ является их содержание. В частности, в России, в связи с принци-

⁵ Оценка качества образования представляет собой чрезвычайно важный сюжет в современных системах ВОДМВ разных стран. Совершенно очевидно, что подход к оценке качества образования определяет, на что сориентирована сама система ВОДМВ и какие конкретные задачи перед ней стоят. Рамки статьи не позволяют нам провести серьезный анализ этой проблемы, которого она заслуживает, поэтому здесь мы лишь указываем на нее как на один из центральных приоритетов современной системы образования детей младшего возраста.

пом отсутствия в содержании дошкольного образования жесткой предметности содержание дошкольного образования дифференцируется не по предметному принципу, а по направлениям развития детей:

- физическое;
- познавательно-речевое;
- социально-личностное;
- художественно-эстетическое развитие.

Благодаря такому разделению программы могут опираться на специфически дошкольные технологии содержания, которое носит не предметный, а, например, проектный или тематический характер. Эти программы появились в России в конце XX века и в отечественном образовательном пространстве воспринимаются как современные, новационные, в то время как в зарубежных образовательных системах они встречаются уже с начала прошлого века. В то же время существуют дошкольные программы, опирающиеся на предметный принцип, который, с точки зрения авторов, обеспечивает все эти направления развития. Это, например, традиционные для России программы дошкольного образования, хотя по этому принципу могут строиться и программы, используемые за рубежом.

В рамках рассмотренных нами двух подходов к дошкольному образованию существуют разные образовательные программы, общая специфика которых определяется именно различиями в этих подходах. Прежде всего, это значит, что в дошкольном образовании разных стран практикуются программы, **ориентированные на учителя** (воспитателя), и **программы, ориентированные на ребенка**. Последние из этих двух мы уже описали выше (в наших терминах – это развивающие программы). В образовательном же процессе, построенном по программе, ориентированной на учителя, именно учитель (в детском саду – воспитатель) является центральной фигурой. Инициатива и собственная активность в таком образовательном процессе обычно принадлежит воспитателю, обучение строится на основе образца действия, который демонстрирует воспитатель. Ребенку отводится роль «*tabula rasa*» (чистой доски), ко-

торую педагог заполняет, как правило, одним способом для всех детей, невзирая на их индивидуальные различия. Содержание образования фиксировано и не зависит ни от склонностей детей, ни от конкретной ситуации в группе.

В мировой практике существуют и другие различия между образовательными программами, причем некоторые из них в большей степени относятся как раз к дошкольным программам. В частности, различают так называемые «**рамочные**» программы и программы, в которых детально разработано «знаниевое» и «навыковое» содержание образования, предписывающее определенные формы и методики проведения занятий. Эти программы условно можно назвать «**конспектными**», не только потому, что они сопровождаются детально расписанными конспектами занятий и методиками их проведения, но и потому, что они вообще ориентируют педагога на воспроизведение (в предельном случае – пошаговое) этих конспектов и прописанных методик. Планирование занятий с детьми в такого рода программах также отражает ее конспектный характер, происходит в предметной логике и обычно повторяется из года в год для детей определенного возраста. Возрастом детей считается так называемый «паспортный», а не психологический возраст, образовательные результаты фиксируются по воспроизведению ЗУНов в предписанной программой форме.

«Рамочные» программы названы так потому, что задают лишь «рамку» образовательного процесса с помощью введения некоторых существенных принципов и оснований для построения образовательного процесса. Они также могут сопровождаться методическими рекомендациями для педагогов, но эти рекомендации носят гораздо более свободный характер и в крайнем случае могут представлять собой некоторый «арсенал» возможных приемов и техник для решения тех образовательных задач, которые поставил перед собой педагог. В центре таких программ обычно находится планирование, поскольку оно бывает приспособлено к конкретной

ситуации в классе (группе) и сориентировано на каждого ребенка. План отражает поставленные педагогом задачи развития и конкретные шаги по их решению, спланированные обычно на основании наблюдения за детьми и отслеживании развития каждого ребенка. Такие программы вполне допускают разновозрастные группы и следуют не столько за паспортным возрастом детей, сколько за их реальными интересами и возможностями.

Разумеется, крайнее воплощение «конспектных» программ не так уж часто встречается в современном дошкольном образовании. Обычно реальная дошкольная программа представляет собой нечто среднее между рамочной программой и конспектной. Однако в российском дошкольном образовании существует исторический пример конспектной программы, при этом ориентированной на воспитателя. Примером может служить «Типовая программа обучения и воспитания в детском саду», по которой до 1991 года работали все дошкольные учреждения России. В то время это была единая образовательная Программа, утвержденная на федеральном уровне; в настоящее время она с определенными изменениями также используется в российских детских садах.

К Типовой программе были разработаны методические рекомендации, календарный план занятий, подробные конспекты-сценарии проведения каждого занятия, в основном проходившего в форме школьного урока. Все эти рекомендации совершенно игнорировали индивидуальные особенности детей и были сориентированы на усвоение предметных знаний или умений и навыков, необходимых в обыденной жизни (например, навыков самообслуживания). Стилистика программы была очень жесткой и предписывающей: к маленьким детям было принято обращаться по фамилии, характер эмоциональной поддержки определялся только личностью воспитателя, распорядок дня был жестко определен для разных возрастных групп. В соответствии с этой программой была построена и система планирования занятий – подроб-

ное, разветвленное, опирающееся только на знания, предназначенные для усвоения на конкретном занятии.

Основным показателем качества работы как отдельного педагога, так и детского сада в целом являлся объем знаний, умений и навыков, которые дети должны были продемонстрировать в ходе инспекторских проверок. Например, скорость чтения, умение считать в пределах одного-двух десятков, знания о диких и домашних животных и т. д. Надо заметить, что традиция проверять детей на такого рода знания и умения в настоящее время в России сохранилась во многих случаях при переходе детей в начальную школу. Субъектом таких проверок обычно является школа, однако такая практика, разумеется, влияет и на программы детских садов – в основном через требования родителей готовить детей к школе, «натаскивая» их на определенные знания и умения.

Соответственно была организована и вся система подготовки педагогических кадров: в педучилищах и педвузах студентов учили реализовывать Типовую программу. Разумеется, то, как будет реализована программа, в большой степени зависит от педагога, который по ней работает. Это справедливо для любой программы. Вполне можно было обнаружить фрагменты практики работы по «типовой» программе, в которой педагог учитывал интересы детей, поскольку именно это соответствовало его внутреннему убеждению. Тем не менее, совершенно очевидно, что программа и подготовка педагогов к работе по ней серьезно влияют на то, какого рода образовательный процесс будет «запушен».

Надо отметить, тем не менее, что программы, ориентированные на учителя, безусловно, обладают определенными достоинствами. В частности, Типовая программа дошкольного образования была сориентирована (и во многих случаях добивалась) на обеспечение неплохого запаса знаний, умений и навыков у детей. При этом в качестве побочного эффекта такого «накопления» происходило когнитивное (знаниевое) образование детей, в особенности тех из них, кто относится к так называемому «по-

знавательному» типу. Тем не менее, развитие личности детей – их инициативы, самостоятельности, ответственности, готовности принимать собственные решения, – которое, как было показано, является основной задачей дошкольного периода, резко отставало.

Программа, ориентированная на учителя, может быть как конспективной, так и рамочной; что же касается программы, ориентированной на ребенка, вряд ли возможно, чтобы она сопровождалась подробно разработанным содержанием, предписанным к реализации. Это невозможно по определению: образовательный процесс, ориентированный на ребенка, строится «здесь и сейчас», в зависимости от конкретной ситуации развития каждого ребенка. Таким образом, личностно-ориентированная программа носит рамочный характер, опираясь лишь на известные возрастные особенности развития детей дошкольного возраста. Некоторые из таких программ имеют большой «арсенал» образовательных методов и приемов, решение о применении которых принимает учитель на основании конкретной ситуации. Другие в большей степени опираются на творческие возможности учителя (воспитателя), который совместно с детьми придумывает конкретное содержание обучения. Но так или иначе программы, ориентированные на ребенка, не могут иметь жесткого содержательного наполнения, обязательного для всех детей.

Как готовить педагогов для развивающего образования детей младшего возраста?

В системе развивающего образования знания, умения и навыки выполняют функцию не столько самостоятельных *целей*, сколько *средств* в процессе развития ребенка. Специфика развивающего образования предъявляет особые требования к деятельности педагога: он становится основной фигурой образовательного процесса. При таком подходе роль педагога в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста резко меняется: его задачей оказывается не столько научить

ребенка тем или другим знаниям или умениям, сколько обеспечить развитие ребенка с помощью этих знаний и умений.

Именно педагог, в зависимости от индивидуального контекста развития каждого ребенка, подбирает материал и предлагает его ребенку, используя ту или иную ситуацию для дальнейшего его продвижения. Педагог выстраивает индивидуальное содержание образования *для* каждого ребенка и *совместно* с ним в процессе личностно-ориентированного взаимодействия. В контексте взаимодействия педагогов с детьми собственно и происходит развитие личности ребенка, а также его компетентности в определенных предметных областях. Знания и умения в определенном смысле «обслуживают» это взаимодействие, делая его адекватным ситуации развития ребенка.

При таком подходе именно педагоги, работающие в дошкольных учреждениях и в школе, в значительной степени определяют не только сиюминутный контекст развития ребенка и его семьи, но и его дальнейшую жизнь. Это требует достаточно высокого уровня компетентности педагогов и других практических работников дошкольного и начального школьного образования в сфере психологии развития детей этого возраста, а также в личностно-ориентированных, развивающих технологиях образования этих детей, в частности, в технологиях обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку.

В то же время педагоги и практические психологи образования в нашей стране (и, как показывают исследования, во многих других странах) в основной своей массе не удовлетворяют этим требованиям. Их знания о возрастных закономерностях развития детей, о психологических характеристиках развития изобилуют серьезными пробелами, которые часто заполняются мифологическими представлениями о детском развитии. Необходима организация **профессионального развития педагогов**, основанного на продвижении теоретических идей и образовательных технологий, разработанных в рамках культурно-исторической психологии.

В этом плане представляет несомненный теоретический и практический интерес проект федерального Государственного стандарта, разработанного на базе Московского городского психолого-педагогического университета⁶. Подготовка воспитателя ДОУ, способного организовать «зону ближайшего развития» ребенка, учитывать в общении с ребенком особенности детского развития, владеющего компетенциями в отношении форм и способов взаимодействия с разными категориями детей от младенчества до школы, является особой задачей и направлением подготовки данного стандарта.

Цели, задачи и условия развивающего образования детей младшего возраста⁷

Проанализированные нами психологические ориентиры развития ребенка дошкольника определяют **цели** образования в этом возрасте:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей (в том числе их эмоциональное благополучие);
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка;
- развитие ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой.

Эти цели могут быть достигнуты при создании определенных **психолого-педагогических условий**:

- личностно-ориентированное взаимодействие взрослых с детьми;
- полноценное общение ребенка со сверстниками, старшими и младшими детьми;
- развивающие педагогические технологии, ориентированные на специфику воз-

раста и опирающиеся на усвоение культурных средств деятельности в определенном возрасте;

- предметно-пространственная среда, стимулирующая коммуникативную, игровую, познавательную, физическую и другие виды активности ребенка, организованная в зависимости от возрастной специфики его развития;

- возможность выбора для всех субъектов образования (педагогов, детей и их родителей) образовательных программ, педагогических технологий, материалов и культурно-выработанных средств деятельности.

Таким образом, мы выделили основные тенденции развития образования детей младшего возраста в разных странах. Рамки одной статьи не позволяют нам дать детальный анализ всех важных тем, связанных с проблематикой ВОДМВ, и даже просто перечислить их; тем не менее, мы постарались в общих чертах обозначить ключевые, на наш взгляд, проблемы, характерные для этой области. Нам кажется очевидным, что многие из этих проблем имеют интернациональные корни и связаны скорее с расстановкой приоритетов в системе ВОДМВ, чем с особенностями национальных образовательных систем в разных странах. Обращаясь к классикам отечественной и зарубежной психологии, легко заметить, что многие из рассмотренных нами проблем обсуждались в их работах десятилетия назад. Мы можем из этого заключить, что многие из этих проблем относятся к категории так называемых «вечных», что, однако, не освобождает международное сообщество от необходимости решать их «здесь и сейчас». Первая

⁶ Проект ФГОС ВПО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», разработанный в МГППУ.

⁷ Содержание этого раздела в большой степени опирается на «Концепцию содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Содержание образования в двенадцатилетней школе». М., 2000 [6]. Этот текст был подготовлен коллективом ведущих специалистов – психологов и педагогов – и должен был лечь в основу конкретных практических разработок по построению непрерывного дошкольного и начального школьного образования. Некоторые материалы, вошедшие в эту концепцию, в дальнейшем использовались для решения определенных управленческих задач; тем не менее, в целом концепция ждет своего применения. С нашей точки зрения, она содержит как теоретические подходы, так и описание практических шагов по построению системы развивающего непрерывного дошкольного и начального образования.

Всемирная конференция ЮНЕСКО по проблемам ВОДМВ, которая является знаком возросшего внимания к этой области обра-

зования, обещает интересную дискуссию как по заявленным нами, так и по многим другим важным темам.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Собр.: соч.: В 6-ти т. / Под ред. А. В. Запорожца. М., 1984.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1991.
3. *Давыдов В. В.* Последние выступления. М., 1998.
4. *Запорожец А. В.* Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. 1965. № 10.
5. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.
6. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Содержание образования в двенадцатилетней школе. М., 2000.
7. *Коул М.* (ред). Социально-исторический подход в психологии обучения. М., 1989.
8. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. М.-Воронеж, 1997.
9. *Мануйленко З. В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14.
10. Прочная основа. Образование и воспитание детей младшего возраста // Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. М.; ЮНЕСКО, 2007.
11. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии. М.-Воронеж, 1996.
12. *Смирнова Е. О., Гударева О. В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1.
13. *Эльконин Б. Д., Зинченко В. П.* Психология развития (по мотивам Л. Выготского). Интернет-ресурс: <http://www.psychology.ru/library/00073.shtml>
14. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
15. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1999.
16. *Юдина Е. Г.* Общение и деятельность в дошкольном и младшем школьном возрасте // Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М., 2002.
17. *Bodrova E., & Leong, D.* Tools of the mind: Vygotskian approach to early childhood education. (2-nd ed.) Columbus, OH: Merrill / Prentice Hall, 2007.
18. *Chaiklin, S.* The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Fgeev, S. Miller (Eds). Vygotsky's educational theory in cultural context / Cambridge University Press, 2003.
19. *Cole, M. & Griffin, P. A.* Sociohistorical approach to remediation. In S. deCastell, A. Luke & K. Egan (Eds.), Literacy, society, and schooling, 1986.
20. *Fromberg, D. P., Bergen, D.* (Eds.) Play from birth to twelve and beyond. Contexts, perspectives, and meanings. New York-London, 1998.
21. *Haywood, C. H. & Lidz, C. S.* Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications. New York: Cambridge University Press, 2007.
22. *Heckman, J.* Policies to foster human capital // Research in Economics (2000) 54.
23. *Heckman J., Cunha F., Lochner L., Mesterov D.* Interpreting the evidence on life cycle skill formation // Handbook of the Economics of Education. Vol. 1. Amstgerdam: Elsevier, 2006.
24. *Leong, D. J., Bodrova, E.* Tools of the Mind: A Vygotskian based early childhood curriculum. Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness. Vol. 3 (3). 2009.
25. *McGregor S. G., Cheung Y. B., Santiago C., Glewwe P., Richter L., Strupp B.,* and the International Child Development Steering Group. Child development in developing countries. Lancet Series, 2007.
26. *Miller, S.* How literature discussion shapes thinking: ZPDs for teaching/learning habits of the heart and mind. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Fgeev, S. Miller (Eds). Vygotsky's educational theory in cultural context/Cambridge University Press, 2003.
27. *Wertsch, J. V.* Mind as action. N.-Y.—Oxford, 1988.

Current problems of preschool education

V. V. Rubtsov,

Doctor in Psychology, member of the Russian Academy of Education, the head of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, the rector of the Moscow State University of Psychology and Education

E. G. Yudina,

Ph.D. in Psychology, leading researcher, the head of Psychological issues of teachers' training Laboratory of the Moscow State University of Psychology and Education

The paper deals with early childhood care and education (ECCE) issues to be discussed at the UNESCO World Conference on 27–29 September 2010. The authors recognize and analyze key trends in the development of preschool education in different countries and offer a well-substantiated approach to the related issues. The paper studies two opposite models of education in early childhood and shows major implications of each of the existing approaches. A special emphasis is laid on the development of a unified comprehensive system of preschool and primary school education. The authors firmly believe that the “junction point” between those two education stages is a critical and, in many respects, a testing element for the entire national system of early childhood education in different countries. A general analysis of current preschool education programs is provided and their impact on the age-specific development of children is discussed. The authors emphasize the significance and a special role of child-centered interaction between adults and children as well as play as a part of the development-oriented preschool education. The training of teachers for early childhood education is also discussed.

Keywords: preschool education, two models of early childhood care and education, continuity of preschool and school education, “frame” and «curriculum» programs, development-oriented program of early childhood care and education, play, training of preschool teachers.

References

1. *Vygotskii L. S.* Sob. soch.: V 6-ti t. / Pod red. A.V. Zaporozhca. M., 1984.
2. *Vygotskii L. S.* Pedagogicheskaya psihologiya / Pod red. V.V. Davydova. M., 1991.
3. *Davydov V. V.* Poslednie vystupeniya. M., 1998.
4. *Zaporozhec A. V.* Nekotorye psihologicheskie problemy detskoj igry // Doshkol'noe vospitanie. 1965. № 10.
5. *Zaporozhec A. V.* Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. M., 1986.
6. Konceptiya soderzhaniya nepreryvnogo obrazovaniya (doshkol'noe i nachal'noe zveno) // Soderzhanie obrazovaniya v dvenadcatiletnei shkole. M., 2000.
7. *Koul M.* (red). Social'no-istoricheskii podhod v psihologii obucheniya. M., 1989.
8. *Lisina M. I.* Obshenie, lichnost' i psihika rebenka. M.-Voronezh, 1997.
9. *Manuilenko Z. V.* Razvitie proizvol'nogo povedeniya u detei doshkol'nogo vozrasta // Izvestiya APN RSFSR. Vyp. 14. 1948.
10. Prochnaya osnova. Obrazovanie i vospitanie detei mladshego vozrasta // Vsemirnyi doklad po monitoringu ODV. M.; UNESCO, 2007.
11. *Rubcov V. V.* Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii. M.-Voronezh, 1996.
12. *Smirnova E. O., Gudareva O. V.* Igra i proizvol'nost' u sovremennykh doshkol'nikov // Voprosy psihologii. 2004. № 1.
13. *El'konin B. D., Zinchenko V. P.* Psihologiya razvitiya (po motivam L. Vygotskogo). Internet-resurs: <http://www.psychology.ru/library/00073.shtml>.
14. *El'konin D. B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
15. *El'konin D. B.* Psihologiya igry. M., 1999.
16. *Yudina E. G.* Obshenie i deyatel'nost' v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste // Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii. M., 2002.
17. *Bodrova, E., & Leong, D.* Tools of the mind: Vygotskian approach to early childhood education. (2-nd ed.) Columbus, OH: Merrill / Prentice Hall, 2007.
18. *Chaiklin, S.* The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Fgeev, S. Miller (Eds). Vygotsky's educational theory in cultural context / Cambridge University Press, 2003.
19. *Cole, M. & Griffin, P. A.* Sociohistorical approach to remediation. In S. deCastell, A. Luke & K. Egan (Eds.), Literacy, society, and schooling, 1986.
20. *Fromberg, D. P., Bergen, D.* (Eds.) Play from birth to twelve and beyond. Contexts, perspectives, and meanings. New York-London, 1998.
21. *Haywood, C. H. & Lidz, C. S.* Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications. New York: Cambridge University Press, 2007.
22. *Heckman, J.* Policies to foster human capital // Research in Economics (2000) 54.
23. *Heckman, J., Cunha F., Lochner L., Mastrov D.* Interpreting the evidence on life cycle skill formation // Handbook of the Economics of Education. Vol. 1. Amstgerdam: Elsevier, 2006.
24. *Leong, D. J., Bodrova, E.* Tools of the Mind: A Vygotskian based early childhood curriculum. Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness. Vol. 3 (3). 2009.
25. *McGregor, S. G., Cheung, Y. B., Santiago C., Glewwe, P., Richter L., Strupp, B.,* and the International Child Development Steering Group. Child development in developing countries. Lancet Series, 2007.
26. *Miller, S.* How literature discussion shapes thinking: ZPDs for teaching/learning habits of the heart and mind. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Fgeev, S. Miller (Eds). Vygotsky's educational theory in cultural context/Cambridge University Press, 2003.
27. *Wertsch, J. V.* Mind as action. N.-Y.–Oxford, 1988.