

Культура каждого народа — основа взаимосвязи детского сада и школы

Доклад для обсуждения
на Президиуме АПН СССР*

Сообщение Е. Е. Шулешко, научного сотрудника
НИИ дошкольного воспитания АПН СССР

1. Предлагаемая к обсуждению проблема далеко не нова. Она известна и как вопрос преемственности работы учителя школы и работы педагогического коллектива детского дошкольного учреждения, и как проблема реформы школы образца 1984 г., и как вопрос о начале непрерывного образования людей до выбора ими профессии.

Обсуждение проблемы ведётся с двух принципиально разных позиций: вневедомственной и внутри ведомственной. Есть много концепций, описывающих пути изменения практики управления и практики работы с детьми несовершеннолетнего возраста. Из них особо выделилась позиция ВНИК при Госкомитете по народному образованию (А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, В. А. Петровский, В. С. Мухина и другие).

Существует ряд позиций, сформулированных в союзных республиках.

Сотрудниками НИИ дошкольного воспитания АПН СССР также сформулирована своя точка зрения на проблемы практики жизни в дошкольных

* Доклад был представлен на заседании Президиума АПН в 1989 году — и был, по сути, единственным публичным научным представлением результатов новой практики в официальных кругах Академии педагогических наук СССР (вскоре реформированной в РАО).

Доклад полемизирует с тем подходом к начальному образованию, который наиболее отчётливо оформился в концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова и в целом отразился в тех трактовках «психологии и педагогики развития», которые доминировали на протяжении девяностых годов двадцатого века в российских научно-психологических кругах.

Фрагменты публикуемого доклада были использованы при подготовке основного текста книги «Понимание грамотности».

учреждениях (Л. А. Парамонова, Е. Е. Шулешко, Т. В. Тарунтаева, Г. Г. Кравцов и другие*). Надо разобраться, какие предложения относятся к общим декларациям, и какие предложения могут быть продуктивными.

2. Главным делом детей всегда было овладение родным языком. Язык является основой практики взаимоотношения детей и взрослых в детском саду. Какой язык? Родная разговорная речь (**РРР**) или кодифицированный, вполне литературный (речь, записанная в конспекты) язык взрослых, который поимённо педагогически внушается всем детям (кодифицированный литературный язык педагога — **КЛЯП**)? В жизни — и то, и другое. Что отстаивает ВНИК? — КЛЯП. Эта форма речи, при которой говорящие не имеют той свободы и раскованности, той непринуждённости общения, а следовательно, активности и вслушивания, которая связана с разговорной речью, рождающейся и существующей всегда при непосредственном личном общении.

Авторы концепции ВНИК утверждают, что игру детей можно организовать (т. е. передать способы структурирования сообщения), когда взрослый является носителем специфического языка игры и знает все дидактические игры. Взрослый представлен как всеобщий (универсальный) играющий партнёр. Только он может подготовить ребёнка к игре. Иначе говоря, предлагается тормозить неподготовленную собственную речь детей, которая порождается одновременно с её произнесением и не лишена импровизации.

Авторы из ВНИКа предлагают и особый тип коммуникации. «Если взрослый стремится что-то внушить ребёнку (те или иные взгляды, ориентации, вкусы), то это должно иметь прямое отношение к формированию базиса личностной культуры». За пределами этой задачи ребёнку ничего не вменяют в обязанность, ничего не внушают. Он располагает правом самоопределения, свободного выбора (что, как и с кем он будет делать и т. п.). При организации совместных специальных игр ребёнку обеспечены возможность выбора языковых средств индивидуального «речевого вклада» в решение общей задачи.

По мнению авторов, деятельно-практическое отношение детей к миру в дошкольном возрасте (до 7 лет) «не представляет собой целостной системы, определяющей поведение ребёнка». Но язык, которым дети уже овладели, разве не есть самое деятельное и самое мировоззренческое отношение, доступное им без всякой внешней регламентации? Здесь и выявляется то, что авторы не подозревают, что дети воспитываются, становятся человечнее благодаря действительности мысли, непосредственно данной родным языком, т. е. практически.

* В дальнейшем: Л. А. Парамонова — директор Центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, руководитель авторского коллектива программы дошкольного воспитания «Истоки»; Т. В. Тарунтаева — руководитель лаборатории преемственности детского сада и начальной школы Центра «Дошкольное детство»; Г. Г. Кравцов — сотрудник Института Психологии РГГУ, автор (совместно с Е. Е. Кравцовой) программы непрерывного образования детей от 3 до 14 лет «Золотой ключик».

Близкие к позиции перечисленной группы учёных научно-психологические взгляды развиваются и обосновываются в работах академика РАО, в 1984–1991 гг. директора НИИ дошкольного воспитания Н. Н. Поддякова. См., например, работы Н. Н. Поддякова 1990-х годов, собранные в книгу: Поддяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка-дошкольника. — СПб., 2010.

Авторы из ВНИКа в принципе за принуждённую коммуникацию, за то общение, в котором ребёнок обязывается оставаться послушным исполнительным слушающим, подчиняющимся «словесным формулам» взрослого, внушающего ему начала культуры.

Особо следует выделить *лично-ориентированную позицию* авторов обсуждаемой концепции к обязанностям воспитателя. Видеть ему будто надо не то, что роднит ребёнка с его же «обобщёнными» «пятилетками», «шестилетками», а то, что присуще ребёнку сугубо лично. Приобщать (!) не к тому, что может показаться ценным некоторому кругу людей в некотором регионе и в некоторое время, а к универсальным (всеобщим) средствам жизнедеятельности. Например, приобщать к обучению самой возможности приобретать ЗУНы и использовать (испытывать) их в жизни. Например, приобщать к формированию (возникновению) начал (предпосылок) разной саморегуляции.

Идеал авторов — паспортизировать не только физические, но и психические достоинства каждого ребёнка и каждого воспитателя. И под строгим научным контролем осуществлять индивидуальный подход воспитателя к индивидуальности ребёнка, научно определённой учёными.

Формулируя пересказанную позицию, можно сказать, что её идеал заключается в наилучшей подготовке ребёнка к школе, т.е. в подготовке до уровня диагностической контролируемости поведения и взрослого, и ребёнка. Поэтому в ней нет и намёка на стремление ребёнка овладеть образом грамотного человека, рождающееся на 7-ом году жизни.

3. Совсем иная позиция — отказ от идеи подготавливать ребёнка к школьному обучению. Эту позицию положительно можно высказать таким образом: *поскольку все способности детей принадлежат народу, постольку необходимо сохранить в народе мысль о передаче накопленного опыта своим детям.*

Все дети способны овладевать родным языком. Значит, эта человеческая способность не может быть утрачена в школьной обстановке, и все дети, каждый ребёнок освоит образ грамотно действующего в этих условиях жизни человека. Если это относится к языку, к родной разговорной речи (РРР), то, владея ею как специфической, т.е. осознанной и осмысленной, обработкой и переработкой действительности, дети её творчески воспроизводят. В них как субъекте деятельности «возникает тот творческий продукт, который тут же стремится опять вернуться к действительности, но уже к действительности не просто хаотически тягучей, но к действительности, получающей ту или иную творческую переработку и способной переделываться согласно тем или иным общественно-личным принципам». * «Поэтому при самом минимальном учёте специфики языка необходимо говорить не только о смысловой, но об интерпретирующе-смысловой валентности или об интерпретативно-смысловой валентности, выдвигая на первый план именно мыслительные стороны языка»**.

Раскрыв многообразие форм поведения людей разной национальности при расставании, А.Ф. Лосев продолжает: «При этом всякому должно быть ясно, что интерпретация эта не просто языковое отражение самого факта расставания, но и чисто мыслительная его насыщенность, начиная от нулевой и

* Лосев А.Ф. Языковая структура. — М., 1983. — С. 137.

** Там же. — С. 138.

кончая безгранично насыщенной, с сопровождением то ли просто рукопожатия, то ли поцелуя, то ли просто кивка (тоже при самом разнообразном и трудно формулируемом личном и общественном содержании этих физических актов)». «Живой язык вовсе не состоит ни из каких правил, ни из каких исключений. И мы даже и сами не знаем, какое огромное количество этих смысловых оттенков выступает в наших словах, и какое огромное количество этих оттенков должно заключаться в наших словах, чтобы мог состояться самый обыкновенный разговор». «И, наконец, как бы мысль и язык не различались между собой, они являются только разными сторонами одной и той же действительности. Надо только уметь объединить понятие жизни и самое жизнь»*.

Наш вывод такой — то, что не может быть утрачено по объективным основаниям, надо сохранять, следуя за субъективными основаниями. Если нечто различно (как ребёнок от ребёнка), то его же должно узреть в целом (т.е. в ребёнке увидеть детство и его реальных носителей — детей).

4. В 1974 г. АПН СССР была предпринята попытка установить возможность применения школьных форм и методов обучения к практике обучения детей от 5 до 7 лет как в школе, так и в детском саду. Вывод получен отрицательный: они не приемлемы для детей этого возраста. Этот вывод давно известен и давно игнорируется управленцами от образования. Следствием отказа считаться с этим выводом является разлад в системе школьного образования.

Детям от 5 до 10 лет присуща диалогичность в общении. Они не только могут меняться ролями слушающего и говорящего, но и быть в роли наблюдающего собеседника (третьего лица). Расчленение этих функций и сведение общения до передачи своевременной информации приводит к массовому групповому распаду активности, в первую очередь, к затормаживанию речевой инициативы каждого члена группы.

Это случается, когда взрослый захватывает по праву сильного и позицию лидера в жизни детей. Для лидера все вокруг — это другие, появление которых для него случайно. Современный способ комплектования первых классов школы по желанию учителя — это уравнивание их по числу людей (детей) с разными признаками. Случайный характер образования группы учеников, осторожность детей, вызываемая новизной обстоятельств, а затем и неудачи в проявлении своих намерений формируют отрицательную тенденцию во взаимодействии детей. Общение детей формализуется, становится безличным. Устанавливается минимум инициативности. Устанавливается и выбор сфер её неприменения. Речь детей сковывается самой ситуацией, их чувства закрепощаются. Однако дети при неслучайном, особо личном отношении к ним взрослых вновь могут стать детьми вопреки той же заорганизованной обстановке.

Для всех детей, начинающих общую жизнь, первой заботой является установление слаженности/разлаженности контактов окружающих их людей. Разлаженность привычных контактов в ближайшем окружении ведёт к спаду речевой активности.

Второй заботой для каждого ребёнка становится установление возможности найти работающую, действующую в данных обстоятельствах негласную меру

* Там же. — С. 139–143.

посильности/непосильности приложения собственной инициативы. Второй спад речевой активности есть реакция на невозможность собственными силами реализовать это устремление (намерение).

Третьей заботой ребёнка становится выбор сферы приложения сил для обнаружения личной удачливости/неудачливости и закрепления её во мнении окружающих. Возникает представление о предпочитаемых сферах активности, из которых чаще всего исключаются «школьные предметы» — чтение, счёт, письмо. Речь дифференцируется по степени инициативности вплоть до «выученной беспомощности» что-либо произнести. Неблагоприятные решения трёх забот приводят к тому, что у детей теперь больше страха, чем доверия, больше непризнанности, чем благодарности, больше самоограничения, чем самостоятельности. У них сложилось своё понятие о жизни в школе, и из школьных обстоятельств стала уходить жизнь. Этот разлад становится основанием для чисто физической потери интереса к жизни, т.е. приводит к вялости эмоционального тонуса детей в лучшем случае, а в худшем — к стрессовым состояниям и переходу в группу риска из группы здоровых детей.

Таким образом вне зависимости от содержания образования рождается педагогический брак как социальное явление. На детях 7-го года жизни («шестилетки») этот ход формирования педагогического брака просматривается очень отчётливо. Его общий итог — задержки речевого развития. «Отбракованных» детей можно собрать в спецкласс и вновь подвергнуть той же процедуре.

Так возникает выравнивание детей по нижнему уровню их возможностей. Это даёт основание для разработки особых дефектологических программ обучения. Это же является основанием для широкого распространения диагностического подхода с целью недопущения к обучению тех, кто может ухудшить общую успеваемость. Это же даёт материал для всевозможных психологических анализов обучаемости детей. Многолетняя практика воспроизведения педагогического брака даёт естественное оправдание существованию школьной дефектологии, школьной психологии, школьной педагогики, которые закрепляют предрассудок о невозможности беспрепятственного освоения родного языка; о том, что только профессионал может преодолеть учебные трудности.

5. В условиях воспроизведения педагогического брака учебный процесс становится неуправляемым. Не поможет остановить появление брака и «развивающее обучение как отбор и систематизация элементарных знаний и передача детям средств и способов познавательной деятельности, которые имеют универсальный характер» (положение ВНИК по школе).

Неуправляемость процесса обучения — это такое соотношение, при котором сколько учеников достигло нормы (норматива), столько же его и не выполнило. Расчёты НИИ школ Министерства просвещения РСФСР за 1981–1985 годы по 6-леткам и 7-леткам показали, что неуправляемость является главной характеристикой процесса обучения чтению. За этим следует цепная реакция на другие учебные предметы.

Обучение письму — темпу, ритму, точности — вообще стало проблемой выявления не только у учеников, но и у учителей способности научиться писать. Затормаживая речь, учитель тормозит и руку. Вялая рука рождает вялую речь и безжизненность слуха.

Невслушивающийся не может быть в письме самостоятельным. Поэтому ему трудно думать и писать одновременно.

Растягивание такого обучения письму на 3 и 4 года ничего не меняет в результатах. Ежегодный абсолютный педагогический брак не опускается ниже 30–33%. Если же он поднимается до 50%, то это и есть неуправляемое состояние учебного процесса. Начальная школа порождает до сих пор дважды и трижды полуграмотных детей.

6. С 1981 г. по заданию А. В. Запорожца, в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР ведётся работа по снятию сопротивления детской инициативе со стороны родителей, воспитателей, методистов и администраторов-управленцев. В настоящее время сложилась новая практика работы — воспитания и обучения — с детьми от 5 до 7 лет в детских садах и в начальной школе. Так, например, на эстонском языке в 1989–90 учебном году начали работу 41 класс «шестилеток», 26 вторых классов, 13 третьих классов, и 9 четвёртых классов. В русских школах такая работа велась отдельными учителями в разные годы (Л. К. Филякина, В. С. Зенина и др.)

Стаж работы детских садов исчисляется от 7 лет до 1 года. В этом году вновь увеличилось число детских садов, принявших рекомендации НИИ ДВ АПН СССР. Добровольно взяли на себя инициативу вести по-новому жизнь детей старшего школьного возраста педагогические коллективы в разных регионах страны. Институт работает в содружестве с институтами усовершенствования учителей, где находятся соответствующие подразделения. В РСФСР — Красноярский край, Московская область, Смоленская область, Свердловская область, Ростовская область. В Белоруссии — г. Минск и Минская область. В Казахской ССР — Карагандинская область. В Киргизской ССР — г. Фрунзе и Сокулукский район. В Украинской ССР — Донецкая область. Налажена работа в разных городах страны — Нарве, Таллинне, Перми, Воркуте, Инте, Волжском, Краматорске, Лыткарино, Люберцах, Елгаве и других.

Следует отметить и то, что в данной работе не делается исключения и для детей логопедических групп и для групп детей с нарушенным слухом — глухих и слабослышащих, которые восстанавливают свою устную и письменную речь к 7–8–9 году жизни благодаря использованию рекомендаций методики развития речевого слуха и речевого общения (по Э. И. Леонгард*). Их реабилитация настолько надёжна, что они могут общаться со своими ровесниками в обычной массовой школе.

Теперь мы можем сформулировать исходные посылки, определяющие нашу практику работы.

1 посылка. Все без исключения дети нового поколения входят в культуру своего народа, и каждый из них получает тот уровень общей культуры, который определён данным сообществом. У каждого ребёнка сохраняются все человеческие качества, обуславливающие ход его нормального развития.

2 посылка. Все дети находят сами время проявления уверенности в овладении языковым поведением и способности к риску. Каждый ребёнок

* См. книги Э. И. Леонгард и Е. Г. Самсоновой.

открыт к нарождающейся ситуации общения настолько, что подхватывает её и тем самым структурирует её изнутри. Ситуации общения не формируются извне и не регламентируются. Детская общность становится не только усваивающей культуру, но и инициативно порождающей её. Уже известно, какие изменения в ней могут происходить через каждые 4 недели жизни «шестилеток».

3 посылка. За два года (к 7 годам) у детей складывается образ ровесника — реальность первого общественного признания детей-дошкольников равными в жизни и со школьниками, и со всеми, владеющими грамотой родного языка. Ровесник — носитель общих навыков культуры своего народа. Ровесники ощущают (осознают) себя новым поколением — новой общностью, которой доступны все стороны жизнедеятельности людей, и в которой расхождения между людьми не доводятся до конфликтности. Ровесничество как самосознание себя в жизни поколением складывается нормально после 5 и до 10 лет. В первые два года жизни в школе дети учатся отстаивать делом своё право учиться добровольно и заинтересованно. Реабилитируются все дети с «недостатками» речевого развития. Исключается у детей позиция потенциального середняка («троечника»). Если появление ровесничества начинается у детей после 10 лет и позже, то оно складывается болезненно не только для детей.

4 посылка. Самосознание своей общности не может быть регламентировано. Всем детям даётся свобода в изменении своих взаимоотношений и в разнообразии темпов продвижения как во внеязыковых областях жизнедеятельности, так и в языковой сфере. Каждый движется в своём темпе общения так, что не создаётся разрыва между групповой и индивидуальной инициативами. Отсутствие регламентации и разрывов в темпах жизнедеятельности детей ведёт к сохранению здоровья каждого. Отказ взрослых от регламентирующего индивидуального педагогического подхода к человеку открывает возможности для групповой инициативы при общем признании личных интересов каждого.

5 посылка. Основанием нормализации жизни детей является добровольный труд взрослых. Тогда они за два года общения с детьми добровольно ликвидируют свой страх перед новым образом жизни. Им, как и детям, надо привыкнуть к новым детским поступкам, новым для них привычкам, новым пристрастиям. Добровольно общаясь с коллегами, каждый из них осознаёт, что мерой своей безынициативности является он сам. Изменить себя можно только раскрепощаясь. Реальную надежду на преодоление старых страхов может дать только свободное обсуждение путей предоставления детям посильной для них свободы в труде и общении.

7. Основываясь на всей сложившейся практике работы по-новому, можно сформулировать новую задачу в исследовании этой практики. Ею должно быть в первую очередь прогнозирование тенденций развития, ровесничества в период освоения общих навыков культуры. Такая задача современна, так как жизнь детей усложняется. Многие дети придут в детские сады только

в возрасте трёх лет. И от 3 до 5 лет им предстоит переосмыслить своё семейное положение и выяснить свои намерения и свой круг общения.

Идея прогнозирования ясно согласуется с идеей предоставления свободы в выборе средств воспитания и обучения каждому педагогическому коллективу детского сада. У каждого педколлектива и в каждом регионе, где он трудится, есть свои особенности, которые надо и обнаружить, и определить их влияние на условия нормализации жизни детей.

Отправным документом для организации совместной работы исследователей и практиков остаётся Типовая программа для подготовительной группы детского сада (1982 г.), которая должна быть скорректирована на условия 1990–1992 годов, чтобы оставаться основой научно-методической организации всего процесса воспитания (и обучения) в детском саду. Для реализации последней разработаны и на практике используются необходимые методические пособия.

8. Что может препятствовать дальнейшей работе НИИ дошкольного воспитания АПН СССР по нормализации деятельности детских садов? То же, что и препятствовало до сих пор. А именно, повсеместный застой в работе на территории РСФСР, узаконенный 20 лет тому назад. Тогда родилась идея подготовки детей к школе, ибо в приказном порядке запрещалось обучать детей с 6 лет грамоте. Минпрос РСФСР сделал ставку на «официальное», школьное образование. Запрет подтверждён в программе РСФСР 1984 г. На основе этой идеи была издана инструкция (инструктивно-методическое письмо М–12 от 22 февраля 1985 г.) Минпросом Союза, утвердившая, что только учитель учит, а воспитатель лишь воспитывает.

Выгода ведомственная здесь явная. Она в том, что при существовании неуправляемого учебного процесса можно вечно его улучшать: где бы ни приложили усилия извне, там и стало лучше. Вот и очередной передовой опыт. И научному сотруднику есть постоянная работа, ибо он-то всегда найдёт, где и с чем сравнивать, чтобы найти «новые возможности» улучшения и совершенствования учёбы.

Способствуют ведомственной выгоде и инструкции медиков по отбору физически здоровых детей для правильного обучения. Детей перетасовывают, и вновь создаётся неуправляемая ситуация в классах. Пока никто не хочет признать, что сложившаяся теперь практика посылки детей с 6 лет в школу не только преждевременная, но и ничем не обоснованная научно. Тот подлог, который осуществлён прежним составом АПН, его Президиумом в угоду министерству, можно предать оглашению, но истины это не прибавит.

В настоящее время позицию России защищают организации: ВНИК «Школа» и ВНИК-лаборатория в НИИ дошкольного воспитания. Первые за гособразование, но против народного образования. Кто и когда проявит здравый смысл? Кто из учёных АПН защитит бесправных и слабых здоровьем детей? Пока ответов нет.