
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

PHILOSOPHY OF EDUCATION AND METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

УДК 37.014: 37.014.3

DOI: 10.51944/20722516_2022_2_5

EDN: SGUKVE

В. М. Букатов

доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры педагогики и психологии образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

О поучительном противостоянии НИИ дошкольного воспитания АПН СССР концепции подготовки детей к школе

*Историко-тематический этюд по материалам доклада,
в 1989 году представленного Е. Е. Шулешко в Президиум АПН СССР
для обсуждения на открытом заседании*

V. M. Bukatov

Dr. Sci. (Pedagogics), Senior Researcher, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow Psychological-social University

About instructive confrontation Research Institute of Preschool Education of the Academy of Pedagogical Education of the USSR concept of preparing children for school

*Historical and thematic commentary on the materials of the report,
in 1989 presented by E. E. Shuleshko to the Presidium of the Academy of
Pedagogical Sciences of the USSR for discussion at an open meeting*

Об историко-временных рамках доклада Е. Е. Шулешко. Структура разосланного текста. О несовпадении позиций ВНИК «Школа» и НИИ дошкольного воспитания. О причинах педагогического брака в начальной школе. Проблема преемственности: чем обогащать день дошкольников — развивающими моментами или играми, наполненными их собственной ре-

чью? Разговорный язык как культурная скрепа психического развития ребенка. Об издержках «ведомственной выгоды».

Ключевые слова: дошкольное воспитание, Е. Е. Шулешко, А. В. Запорожец, А. Ф. Лосев, ВНИК «Школа», обучение грамоте, возрастная психология, отрочество, педагогический брак, развивающее обучение, концепция амплификации.

Незадолго до реформирования Академии педагогических наук СССР в Российскую академию образования в президиум поступил доклад Е. Е. Шулешко «Культура каждого народа — основа взаимосвязи детского сада и школы» [15, с. 230–237]. Странички доклада были машинописными, с пометкой на титульном листе «Для обсуждения».

А через 20 лет — уже в новом, XXI веке, — текст этого доклада был напечатан в двухтомнике работ Е. Е. Шулешко (1931–2006). В далеком же 1989 году этот доклад был для официальных научно-педагогических кругов, по сути, единственным публичным представлением научно-исследовательских результатов новой практики, которая и в наши дни остается достаточно актуальной и перспективной.

Историко-временные рамки происходившего

Доклад состоял из восьми параграфов, в которых упоминалось всего несколько дат.

В § 1 — *реформа школы образца 1984 года* [и с ней же связанные отсылки к *инструктивно-методическому письму Министерства просвещения (Минпроса) СССР от 1985 года* в § 8 и к *расчетам НИИ школ Минпроса РСФСР за 1981–1985 годы* в § 5].

В § 4 — *выяснение эффективности школьных форм и методов обучения детей от 5 до 7 лет, организованное в 1974 году Академией педагогических наук (АПН) СССР*.

В § 6 — *задание А. В. Запорожца в 1981 году сотрудникам НИИ ДВ (дошкольного воспитания) СССР организовать работу по снятию со стороны родителей, воспитателей, методистов и администраторов сопротивления детской инициативе*.

Вкратце обрисуем историко-педагогический контекст, сложившийся ко времени проведения данного рабочего заседания Президиума АПН СССР в 1989 году.

- В 1954 году — ликвидация **раздельного обучения** мальчиков и девочек (введенное в 1943 году).

- В 1956 году — **отмена платы** за обучение в старших классах средних школ, в средних специальных и высших учебных заведениях СССР.

- В 1958 году — введение вместо *семилетнего* обязательного образования всеобщего обязательного **восьмилетнего** образования (повсеместно завершено к 1962 году). А полное среднее образование было увеличено с 10 до 11 лет обучения (через пять лет одиннадцатый класс будет ликвидирован, как неудавшийся эксперимент).

- В 1963 году — изменение обязательной **школьной формы** у мальчиков в сторону отхода от «военизированнойности». Вместо серой гимнастерки (утвержденной в 1948 году) мальчики получили серый пиджак и брюки в тон. Фуражки были заменены мягкими серыми или темно-синими беретами (по типу головного убора Мурзилки, персонажа в одноименном детском журнале; форма для девочек осталась прежней).

- В 1966 году — утверждение новых учебных **планов и программ** в соответствии с требованиями опережающего развития науки, техники и культуры.

- В 1969 году:

- осуществлена реформа школьного образования. В целях реорганизации школы навыков в **школе развития** обучение в начальной школе сокращено **с четырех до трех лет** (обучение с 1-го по 3-й класс);

- неполная средняя школа была увеличена за счет начальной (4-й класс) на один год дополнительного обучения (с 4-го по 8-й класс);

- средняя школа вела обучение с 9-го по 10-й класс (завершающее обучение).

- В 1970 году — утверждение нового школьного устава. По нему в 1-й класс принимаются дети, которым до сентября включительно уже исполнилось **7 лет** (вместо восьми, как прежде).

- В 1975 году — переход на новый учебный план и **модернизированные программы** (корректировка учебников и пособий, дидактических материалов, книг для учителя, литературы для внеклассного чтения и т. д.).

- В 1977 году — введение обязательного среднего **10-летнего** образования. В новой Конституции СССР законодательно закрепляется право граждан на **бесплатное образование всех уровней** (от начального до высшего) с гарантированным трудоустройством по специальности каждого выпускника среднего специального и высшего учебного заведения; изменяется обязательная **школьная форма**. Для мальчиков введены синие¹ костюмы (под модную тогда «джинсу»).

- В 1984 году — переход школ на **11-летний** срок обучения². Принимать детей разрешено с **6-летнего** возраста в классы, которые стали называться **нулевками**.

Планировалась полная смена учебников (к 1989 году).

¹ У девочек остались **коричневые** школьные платья с черными (по праздникам белыми) фартуками. Позднее, в начале 80-х, и для них была введена новая форма: костюм-тройка **синего** цвета (юбка-трапеция, пиджак с накладными карманами и жилетка). К форме полагалось надевать туфли, так как ношение спортивной обуви запрещалось.

² Объявление очередной образовательной реформы в СССР было связано с сохранением **образовательного паритета** с США, где в 1983 году был принят доклад «Страна в опасности», подготовленный Комиссией по усовершенствованию образования. В докладе обосновывалась широкомасштабная реформа образования в Америке. По расчетам референтов ЦК КПСС, лозунг «Отстать — равносильно проиграть» был экономически посилен лишь в сфере школьного образования (что оказалось иллюзией!).

- В 1987 году — на Пленуме ЦК КПСС объявление М. С. Горбачевым **перестройки** в целях «преодоления эпохи застоя и обновления всех сторон жизни страны».

В соответствии с реформой 1984 года родителям первоклассников предоставлялся выбор учить детей по трехлетней программе (10-летней школы) или четырехлетней программе (11-летней школы). При этом ученики, обучавшиеся по трехлетней программе, при переходе на основную ступень «перепрыгивали через номер» — из 3-го класса переходили в 5-й, что обеспечивало 11-летнее образование.

- В 1988 году — создание приказом Министерства просвещения СССР при Госкомитете по народному образованию Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа»³ во главе с Э. Д. Днепровым (будущим министром образования России, неусыпно курируемым мыследеятельностными адептами).

- В 1989 году:
 - в целях реализации реформы 1984 года осуществление «перепрыгивания через класс» во всех классах⁴. В результате был завершён возврат народного образования к 4-летней начальной школе и реанимация 11-го класса;
 - массовое открытие негосударственных школьных учреждений⁵ — лицеев и гимназий — со своими программами обучения.

Тектоника текста

Повторим, что статья Е. Е. Шулешко, разосланная членам Президиума АПН СССР для обсуждения, представляла собой чуть более десяти машинописных страниц, содержание которых было сгруппировано в восемь разнообъемных параграфов.

Первый параграф знакомил с двумя научно-исследовательскими группировками, взгляды которых на организацию работы с дошкольниками были прямо противоположны:

- 1) многочисленным по своему составу ВНИК «Школа», объединившим цвет отечественной детской психологии, в том числе А. Г. Асмолова, В. В. Давыдова, В. А. Петровского, В. С. Мухину и др.;
- 2) немногочисленной группкой сотрудников-энтузиастов в НИИ ДВ АПН СССР — Л. А. Парамоновой, Е. Е. Шулешко, Т. В. Тарунтаевой, Г. Г. Кравцовым и др.

³ Цель ВНИКа — разработка **принципиально новой** (читай: мыследеятельностной) политики школьного образования, «основанной на идеях развития личности школьника, вариативности и свободного выбора на всех уровнях образовательной системы, превращения образования в действенный фактор развития общества».

⁴ В школах, где поступающие зачислялись вместо первого класса в нулевой, несмотря на последующие «перепрыгивания» из 4-го класса сразу в 6-й, детям пришлось учиться все-таки все 11 лет.

⁵ Активно организуются различные управленческие структуры по лицензированию этих негосударственных учреждений (или для посредничества в их лицензировании, или для мыследеятельностного сопровождения работы этих образовательных учреждений).

Во **втором параграфе**, для того чтобы разобраться, какие предложения противостоящих сторон относятся всего лишь к общим декларациям, а какие на самом деле продуктивны, Е. Е. Шулешко предлагал оригинальный ракурс для рассмотрения исходных научных концепций каждого из этих двух исследовательских коллективов⁶, а именно процесс освоения ребенком родного языка.

В **третьем параграфе** автор, ссылаясь на идеи А. Ф. Лосева, раскрывал обоснованность позиции А. В. Запорожца, связанной с отказом от организации некой особой подготовки малолетних детей к обучению в школе. Ибо эта функция естественным образом выполняется «*родной разговорной речью*» (РРР), которой в повседневно-бытовых условиях овладевают практически все дети без специально организованной научно-методической помощи (исключение — дети с патологией). Отметим, что эта позиция существенно отличалась (и тогда, и сейчас) от традиционного понимания последователями Л. С. Выготского роли языка в психическом развитии детей и их социализации [9, с. 14].

Четвертый параграф знакомил с отрицательными результатами изучения в АПН СССР эффективности школьных форм и методов в практике обучения детей от 5 до 7 лет. Уже тогда выяснилось, что и в условиях школы, и в условиях детского сада школьные формы и методы обучения приводят к педагогическому браку.

Пятый параграф раскрывал причины воспроизводимого в школах из года в год педагогического брака. И как следствие — потерю речевой активности у большинства детей и перевод многих из них из группы здоровых детей в группу риска.

В **шестом параграфе** кратко излагались результаты работы по заданию А. В. Запорожца (с 1981 года): определить пути по снятию сопротивления детской инициативе со стороны родителей, воспитателей, методистов и администраторов-управленцев. Поэтому перечислялись пять исходных посылок, обеспечивающих эффективность организации соответствующей практики.

Седьмой параграф раскрывал перспективу дальнейших исследований данной практики — изучение связи прогнозирования *тенденций* развития ровесничества у детей с 3 до 5 и с 5 до 7 лет с идеей предоставления каждому педагогическому коллективу детского сада свободы в выборе средств воспитания и обучения.

В **восьмом параграфе** перечислялись препятствия дальнейшей работе НИИ ДВ по нормализации деятельности детских садов.

⁶ Считается, что «перевод вопроса на точку зрения пользы или вреда» хотя и является допустимым приемом в публичном споре, но тем не менее относится к уловкам, не всегда уместным в деловом общении. Так как вместо доказательства истины того или иного положения начинается прагматическое выяснение наличия выгоды [1, с. 196].

Педагогическая рекогносцировка

Итак, в 1988 году приказом Министерства просвещения СССР при Госкомитете по народному образованию был создан ВНИК «Школа».

Ядро ВНИКа составляли более 300 человек [5]:

- от будущего президента Российской академии образования *А. В. Петровского* до будущего министра образования *Э. Д. Днепров*;
- от отца-вдохновителя развивающего обучения, соратника Г. П. Щедровицкого, бывшего опального директора Института общей и педагогической психологии *В. В. Давыдова* до его ученика, мыследеятельностного «кардинала» отечественной педагогики *Ю. В. Громыко*;
- от будущего директора Института педагогических инноваций *В. И. Слободчикова* до будущего директора школы самоопределения *А. Н. Тубельского*;
- от будущей звезды оппозиционной политологии *Е. А. Лукьяновой* (дочери председателя Верховного Совета СССР), которая в то время (по ее собственному признанию) была еще «маленькой девочкой-преподавателем» МГУ, до журналиста-исследователя, неумолимо организующего экспедиционные поездки в разные регионы необъятной Родины для изучения местных педагогических укладов *А. М. Церюльников*.

Казалось бы, среди такого разнообразия легко можно сыскать представителей любого направления. Но подобное впечатление было обманчивым. И прежде всего потому, что во ВНИКе не было никого, кто бы отстаивал и защищал уникальные интересы, взгляды и рекомендации НИИ ДВ, созданного *А. В. Запорожцем* (1905–1981), учеником Выготского (из числа знаменитой пятерки его московских любимцев), выдающимся психологом, уникальным специалистом по дошкольной психологии.

Сотрудники научно-исследовательского коллектива НИИ ДВ были сторонниками идеи Запорожца о недопустимости перехода общеобразовательных школ на обучение 6-летних детей. А так как в правительственных кругах на этот переход возлагался особый расчет, то в огромном ВНИК «Школа» представителям НИИ ДВ места не нашлось.

Теперь особо отметим ту уникальность появления в НИИ ДВ старшего научного сотрудника *Е. Е. Шулешко*, который отучился в МГУ (на отделении психологии философского факультета) одновременно с будущими знаменитостями — *М. К. Мамардашвили*, *А. А. Зиновьевым*, *Г. П. Щедровицким*, *В. В. Давыдовым*. А с 1959 по 1979 год он в должности научного сотрудника лаборатории младшего школьника (руководимой *Д. Б. Эльконин*ым) Института психологии (возглавляемого *В. В. Давыдовым*) вел свои исследования в одной из параллелей начальных классов знаменитой 91-й экспериментальной школы Москвы.

Общим итогом двадцатилетней научно-исследовательской работы Шулешко в школе № 91 стала разработанная им качественно новая модель начального образования, с которой как альтернативой педагогической систе-

ме Элькониной — Давыдова он в 1980 году и пришел к директору НИИ ДВ А. В. Запорожцу.

Поясним, что уже тогда в СССР проводился эксперимент по массовому обучению в школе 6-летних детей. Результаты эксперимента оказались резко негативными⁷. И Запорожец был вынужден предложить альтернативный ход: сохранять группы 6-летних детей в детских садах, организовав разработку для этих групп **адекватной практики освоения грамоты**.

А. В. Запорожец в своей теории, и практике стремился убедить своих коллег по Президиуму АПН, что к психическому развитию ребенка следует подходить прежде всего как к процессу **самодвижения**, по ходу которого в психике ребенка возникают и преодолеваются внутренние противоречия. А они в свою очередь запускают формирование у ребенка очередных доступных ему психических действий, качеств и направленностей (по формулировке, предложенной Шулешко, см. [3, с. 194]) во время осуществления им своей повседневно-практической деятельности (наполненной игровыми, голосовыми, графическими, гимнастическими и тому подобными движениями, формами и проявлениями).

Теорию и практику дошкольной педагогики А. В. Запорожец к тому времени аргументированно расширил концепцией *амплификации* — обогащенного развития ребенка оптимальным наполнением возрастной спецификой всех совершаемых им действий. Другими словами, развитие психики возникало за счет *полноценного* и *своевременного* проживания ребенком своего возрастного периода (без забегания вперед). Эта концепция исчерпывающе объясняет негативное отношение Запорожца к повальной моде на искусственное подстегивание умственного развития ребенка. К той моде, которая уже тогда прочно укоренилась среди и психологов-исследователей [11, с. 162], и представителей управления образованием, и даже родителей обучаемых детей. Именно поэтому и переход к школьному обучению детей с 6-летнего возраста ученый считал недопустимым, не уставая повторять, что «удлинение детства» является величайшим завоеванием человеческой цивилизации.

Немногочисленная группка энтузиастов-исследователей НИИ ДВ к выполнению задания А. В. Запорожца — отыскать как можно больше путей, ведущих к снятию (или хотя бы к значимому ослаблению) сопротивления родителей, воспитателей, методистов и администраторов-управленцев *детской инициативе* [15, § 6] — отнеслась как к своей культурологической миссии. В выполнении которой ценным подспорьем стала качественно новая

⁷ Неоднократные проверки подтверждали полученные результаты, впоследствии по разным поводам постоянно цитируемые, как, например, в открытом письме министру образования Российской Федерации по поводу концепции 12-летней школы (май 2000 года): «Число 6-летних детей, не готовых к систематическому обучению, за последние годы увеличилось в 5 (!) раз. У 6-леток в школе в 2 раза чаще, чем в детском саду, наблюдаются невротические реакции, нарушения зрения, различные психосоматические расстройства (бронхиальная астма, нейродермит, энурез, заболевания пищеварительной системы и т. п.). Именно у них отмечается наиболее высокий уровень школьной тревожности» (подписано известными и авторитетными учеными в сфере образования, всего 45 подписей [13]).

модель обучения, которая хотя и была разработана Шулешко в 91-й школе — эпицентре экспериментов по преждевременному привлечению ребенка к сложным формам учебной деятельности, — тем не менее оказалась наиболее созвучной незаслуженно замалчиваемым взглядам выдающегося знатока детской психологии А. В. Запорожца.

С 1980 года Шулешко, засучив рукава, приступает к экспериментальной адаптации новой модели обучения для детишек старшей (5–6 лет) и подготовительной (6–7 лет) групп детского сада. К моменту обсуждения на Президиуме АПН СССР в 1989 году стаж работы экспериментальных детских садов по научно-методическим рекомендациям НИИ ДВ (исследовательской группы Е. Е. Шулешко) исчислялся от 7 лет до года⁸.

На 1989/90 учебный год выпускников из детских садов (работающих по системе Шулешко), зачисленных в школы, насчитывалось: 41 класс шестилеток, 26 вторых классов, 13 третьих классов и 9 четвертых классов (в русскоязычных школах Эстонской ССР). В московских школах соответствующая работа в разные годы велась отдельными учителями — Л. К. Филякиной, В. С. Зениной и др. [15, § 6].

Обучение в начальной школе: о причинах брака

Теме педагогического брака и его нескончаемого воспроизводства в начальной школе было отведено в докладе центральное место, а именно четвертый и пятый из восьми параграфов доклада. Шулешко подчеркивал, что низкая результативность обучения чтению и особенно письму — его темпу, ритму и точности — стала показателем способности не столько детей учиться в школе, сколько самих учителей передавать свои культурные навыки в чтении и письме последующим поколениям.

Научное сообщество ВНИКа настойчиво утверждало, что борьба с браком зависит от специально организованного «отбора и систематизации элементарных знаний» и от «передачи детям универсальных средств и способов познавательной деятельности» [6, с. 133; 14, § 5, с. 234]. Тогда как Е. Е. Шулешко, реализуя «завещание» А. В. Запорожца, прозорливо указывал, что основная и главная причина учебного брака — в сопротивлении родителей, педагогов, психологов и методистов нарождающемуся у ребенка на седьмом году его жизни желанию (инициативе) «овладеть образом грамотного человека» [14, § 2, с. 232].

По мнению ВНИКа, практическая деятельность ребенка к семи годам «не представляет собой целостной системы», от которой могло бы зависеть его поведение, а следовательно, и его психическое развитие [14, с. 231]. Но

⁸ Сначала методические особенности работы с детьми «по-новому» воспитательницы детских садов и их администрация называли по одной из таблиц для игрового освоения детьми алфавита — «аквариумом» (в Прибалтике, на Украине и в Казахстане), а позже, после привлечения (по инициативе Л. К. Филякиной) к работе методистов-исследователей детской театральной педагогики А. П. Ершовой и В. М. Букатова, — «социо-игровым стилем» (в Красноярском крае, Москве и области, в Петрозаводске и т. д.). [7, с. 19–20].

условия для появления в психике ребенка подобной целостности, по представлениям ведущих ученых возрастной психологии, начнут возникать (появляться, формироваться) позже, с 10–12 лет, то есть в отрочестве [10, с. 346; 12, с. 42].

Однако экспериментально-методическая работа Шулешко в школе № 91 позволила ему обнаружить ограниченность официальных представлений о реальном наполнении возрастной периодизации. И на практике ему удалось показать, что к семи годам у ребенка появляется стремление овладеть образом грамотного человека, а у окружающих его взрослых появляется возможность это стремление усиливать, укреплять и развивать. При условии, что воспитатели, родители и администрация детских садов освободятся от желания сопротивляться детской инициативе и подавлять ее своими предрассудками.

Одним из таких наиболее вредных предрассудков, усердно поддерживаемых школьными дефектологами, психологами и методистами, является уверенность, что учебные трудности в начальной школе ребенок ни за что не сможет преодолеть без особой помощи профессионала [14, с. 234]. Опыт освоения каждым ребенком (при отсутствии патологий) родной разговорной речью, как правило, без неусыпной регламентации и вмешательств профессионалов, позволил Е. Е. Шулешко по-новому осмыслить роль «общенародной культуры» повседневности. (Не случайно культурологический ракурс был вынесен в заголовок доклада.)

Речь как культурная скрепа психического развития

Свободное владение родным языком (в виде устной и письменной речи) явно относится к мощным скрепам, без которых культура народа не смогла бы существовать. Но не менее значимым для существования культуры народа является и установка ее носителей на передачу своего культурного опыта в процессе повседневно-постоянного употребления родной разговорной речи. На передачу в первую очередь представителям нарождающихся поколений. В результате чего ребенок изначально попадает в ситуации своего повседневно-делового приобщения к диалоговому обмену информацией.

О значении *языка* в развитии психики ребенка исписаны горы страниц. Но среди них особое место занимают лингвистические наблюдения Е. Е. Шулешко, организуемые им в свете рассуждений выдающегося философа-антиковеда А. Ф. Лосева (в монашестве *Андроника*). Результат этих наблюдений привел Шулешко к открытию в культуре родного языка комплекса весьма эффективных механизмов с непроизвольной, тонкой и разноуровневой настройкой на развитие психики у своих носителей. Дело в том, что основная характеристика свободного и раскованного диалога, повседневно возникающего в бытовой повседневности, — его неподготовленность. Именно поэтому собственная речь общающихся даже для них самих оказывается не лишённой импровизации.

Другими словами, разговорная речь, «порождающаяся одновременно с ее произнесением» [14, § 2, с. 231], неизбежно связана с «активным вслушиванием» самого говорящего в звучащую импровизацию. В своих непринужденных повседневно-бытовых диалогах дети, творчески воспроизводя родную разговорную речь, получают ежедневный опыт осознанной и осмысленной обработки и переработки действительности. «Живой язык, — цитирует Шулешко работу Лосева “Языковая структура”, — вовсе не состоит ни из каких правил, ни из каких исключений. И мы даже и сами не знаем, какое огромное количество смысловых оттенков выступает в наших словах, и какое огромное количество оттенков должно заключаться в наших словах, чтобы мог состояться самый обыкновенный разговор» (цит. по: [14, с. 233]).

Напомним, что по общепринятой в возрастной психологии периодизации ребенок, осваивая общую повседневноую культуру своего народа, общается сначала с родным взрослым (*первая ступень*). С появлением у ребенка умения ходить круг общения расширяется близким взрослым (реальным или идеальным), что является уже *второй ступенью* [12, с. 43]. В результате к пяти годам ребенок, благодаря диалогичности окружающей его повседневности, овладевает родной разговорной речью, которая используется им уже не только для поддержки разговоров, затеваемых взрослыми, но и для налаживания взаимоотношений с другими детьми.

Теперь подчеркнем, что, по Лосеву и Шулешко, свобода и раскованность, столь характерная для непринужденного общения, непременно вызывает у ребенка «активность вслушивания» в собственную речь для установления прозвучавшей валентности смысла [14, с. 232]. Другими словами, у ребенка непроизвольно включается тонкая настройка его «языкового гаранта» на неспешно-последовательное и личностно ориентированное развитие своей психики (то есть разговорно-лингвистического «повышения квалификации» в условиях реально окружающей его повседневности). Именно ракурс подобной «событийности» при использовании ребенком *родной разговорной речи* позволил Шулешко найти ключ к объяснению феномена педагогического брака в начальной школе при обучении детей письму и чтению.

Дело в том, что, по Шулешко, если на *первой* и *второй ступени* ребенка окружают обстоятельства родной разговорной речи, то после зачисления в школу, когда ему приходится ежедневно общаться с «общественным взрослым» (учителем, наставником), его со всех сторон обступает КЛЯП (!) — «кодифицированный литературный язык педагога»⁹.

Если наличия вокруг ребенка народной культуры оказывается достаточно для того, чтобы он самостоятельно овладел разговорной речью (мощным механизмом, который повседневно развивает его поведение, общение, психику, деятельность), то можно ожидать, что этот механизм «не может быть

⁹ Е. Е. Шулешко частенько термин «кодифицированный» при расшифровке для воспитательниц детских садов заменял на более понятное слово «канцелярский», а прилагательное «литературный» пояснял тем, что этот язык сначала записывается в конспекты [14, § 2, с. 231].

утрачен и в школьной обстановке» [14, § 2], что именно с его помощью ребенок начнет овладевать следующими пластами родного языка — чтением и письмом, дополняя к своему успешно освоенному образу «лица говорящего» образ «лица грамотного».

Такое в начальной школе случается, но не для всех. Тогда как с разговорной ступенью родного языка справляются практически 100 % детей (причем без специальной научно-методической регламентации), то в школе из них с освоением грамотности не справляется 30–33 %. В связи с чем Шулешко предлагает вместо перевода их в число «неспособных учеников» разобраться в методических причинах появления брака. И главной из причин, по Шулешко, является культурологическая установка взрослых на ежедневное повторение ситуаций торможения *неподготовленной собственной речи учеников* посредством КЛЯПа.

Почему страха у младшего школьника ежедневно оказывается больше, чем доверия?

Каждый ребенок, приходя в свой класс, попадает в тиски своих трех внутренних забот, которые, не хуже гильотины, по кусочкам усекают его речевую инициативность. И так как очередной день в школе для детей начинается с обустройства своей жизни, то первой заботой для них становится — по психолого-педагогической модели, предложенной Е. Е. Шулешко, — выяснение *слаженности/разлаженности* своих контактов с окружающими. Но навязываемые учителем «КЛЯПовые» регламенты мешают детям своими привычными способами проверять (или восстанавливать, укреплять) слаженность повседневных контактов как с самим учителем, так и с ближайшим окружением в классе, что неизбежно приводит к спаду речевой активности ребенка в течение всего последующего дня.

Вторая забота ребенка — найти действующую в сегодняшних обстоятельствах негласную меру *посильности/непосильности* заданий. И в этом вопросе КЛЯП опять же таки существенно затрудняет поиски. А если мера ребенком не будет найдена (все равно почему), то это обязательно отразится на дополнительном спаде его речевой активности, что будет естественной реакцией детской психики на невозможность собственными силами реализовать свое намерение.

Третьей заботой каждого ребенка окажется стремление — по ходу проживания очередного учебного дня в школе — сыскать такую сферу приложения своих сил, чтобы обнаружить (продемонстрировать) личную *удачливость/неудачливость* (с последующим закреплением ее во мнении окружающих). С этой заботой связано появление у ребенка-школьника предпочитаемых сфер активности, из числа которых по вине все того же КЛЯПа чаще всего исключаются школьные предметы — чтение, счет и письмо. Сама же родная разговорная речь, дифференцируясь по степени инициативности, низводится до «выученной беспомощности» что-либо произнести.

Ежедневная монотонность неблагоприятных решений этих трех забот приводит к тому, что у детей во время обучения в начальной школе страха оказывается больше, чем доверия. Непризнанности — больше, чем благодарности. Самоограничений — больше, чем самостоятельности. В результате очеловеченность окружающих первоклассников «учебных условий» испаряется [4, с. 62].

Е. Е. Шулешко подчеркивал, что подобный разлад в «ежедневном обустройстве своей школьной жизни», помимо нанесения серьезного урона развитию речи (а соответственно и психики), становится серьезным основанием для чисто физической потери у школьника интереса к жизни.

Печальные последствия педагогического брака в виде задержки речевого развития особенно отчетливо просматривается на шестилетках. Расчеты НИИ школ Министерства просвещения РСФСР за 1981–1985 годы по шести- и семилеткам, подчеркивал Шулешко в своем докладе, показали, что низкое качество является главной характеристикой процесса обучения прежде всего чтению. За ним следует цепная реакция по другим учебным предметам. Обучение же письму — темпу, ритму, точности — стало наиболее ярким показателем не столько способности учеников учиться, сколько неспособности их учителей передать свои культурные навыки по владению «письменной речью». А все потому, что:

- затормаживая КЛЯПом речь, учитель тормозит и руку ребенка;
- вялая рука ученика вызывает у него вялую речь и безжизненность слуха;
- невслушивающийся ученик не может быть в письме самостоятельным из-за того, что ему становится некомфортно думать и писать одновременно.

«Растягивание обучения письму на 3 и 4 года картину не меняет. Ежегодный педагогический брак не снижается ниже 30–33 %. <...> Начальная школа порождает до сих пор дважды и трижды полуграмотных детей» [14, § 5, с. 234–235].

Меры, выдвинутые ВНИКом по борьбе с низкой успеваемостью, прежде всего сводились к переводу «отбракованных» детей в «классы коррекции», чтобы их «вновь подвергнуть той же процедуре» [14, § 4]. Докладчик особо подчеркивал, что классы, в которых были собраны дети по нижнему уровню возможностей, давали основания для разработки особых дефектологических программ обучения, которые в свою очередь способствовали широкому распространению диагностического подхода, не допускающего к обучению тех, кто может ухудшить общую успеваемость.

Эти же программы стали поставлять материал «для всевозможных психологических анализов обучаемости детей» [14, § 4]. В докладе для Президиума АПН СССР Е. Е. Шулешко особо отмечает, что многолетняя практика воспроизведения педагогического брака неискоренима еще и потому, что дает естественное оправдание существованию школьной дефектологии, школьной психологии, школьной педагогики, которые закрепляют досадные представления о невозможности беспрепятственного освоения родного

языка и современные предрассудки, что якобы только профессионалы могут подготовить ребенка к преодолению им будущих учебных трудностей в школе [14, с. 234].

**Детский сад: чем обогащать день дошкольников —
развивающими моментами или играми,
наполненными неподготовленностью их собственной речи?**

В дополнение к «отбраковке» детей в школах авторы из ВНИКа решили сосредоточиться и на предупреждении будущей неуспеваемости, то есть на организации в детских садах *наилучшей* подготовки ребенка к школе. В соответствии с периодизацией ведущей деятельности дошкольников (по Леонтьеву), где игровая деятельность определялась как ведущая для данного возраста, авторы концепции ВНИК стремились соблюдать видимость обязательности игровых занятий в детских садах, при этом настаивая на методическом обогащении заданий особыми развивающими моментами. То есть они возводили взрослого в ранг универсального знатока дидактических игр, задачей которого становится правильная подготовка детей к *игровому способу развития их психики*. Например, в виде передачи (с помощью все того же КЛЯПа) способов структурирования сообщений, что, как справедливо указывал Шулешко, неизбежно приводит к торможению бесценной неподготовленности *собственной речи детей*. Той самой родной речи, которая, порождаясь одновременно с произнесением, наспигована импровизацией, активизирующей рычаги саморазвития («способности к риску» [14, с. 235]). Но все эти тончайшие взаимосвязи жизни ребенка с социально-культурными нормами его окружения то и дело начинают безжалостно притесняться суррогатом канцелярско-литературного языка педагога.

В целях преждевременного развития дошкольников авторы ВНИК «Школа» настойчиво рекомендовали *расчленять* их игровое общение на три роли: слушающего, говорящего и наблюдающего собеседника (третьего лица) — для «актуализации передачи игровой информации», соответствующей специальному «мыследеятельностному замыслу» [2, с. 74–75]. Именно поэтому Шулешко, руководствуясь идеям Запорожца, особо подчеркивал, что в детских садах подобное расчленение приводит к массовому распаду *групповой* активности, а следом и к повседневному затормаживанию речевой инициативы *каждого* ребенка.

Но наличие подобных негативных результатов как не мешало, так и до сих пор не мешает адептам мыследеятельности все негативные последствия от своей работы с шестилетками списывать на издержки работы предыдущей, то есть работы с пятилетками, традиционно опирающейся на повседневную культуру здравого смысла, на которую еще в 60-е годы сетовал Г. П. Щедровицкий, так как в нем (вкуче с интуицией и обобщением передового опыта) методолог видел ограниченность отечественной педагогики [15, с. 194]. Стремление авторов концепции ВНИКа к наилучшей подготовке ребенка к школе привело их

к бестолковой, но помпезной идее (то есть к симулякру) паспортизировать не только физические, но и психические достоинства каждого ребенка-дошкольника и каждого из его воспитателей¹⁰, чтобы под строгим научным контролем осуществлять «индивидуальный подход воспитателя к индивидуальности ребенка, научно определенной учеными» [14, § 2, с. 232].

Диаметрально противоположная позиция заключается в отказе от идеи подготавливать пяти-шестилетнего ребенка к школьному обучению. Повторим, что эта позиция соответствовала критическому отношению А. В. Запорожца к искусственному подстегиванию умственного развития дошкольников, к преждевременному использованию форм учебной деятельности, чуждых их возрасту. С его точки зрения в детских садах всю деятельность по воспитанию и обучению дошкольников следует осуществлять не иначе как через *естественное обогащение* (амплификацию) сенсорного и умственного развития детей, что неразрывно связано с их разговорной свободой, то есть с атмосферой раскованности и непринужденности, которые приводят к появлению: во-первых, самих детских реплик и, во-вторых, эффекта вслушивания самим говорящим в им произносимую реплику (что столь характерно для естества разговорной речи не только у детей, но и у взрослых).

Маленькие дети — день за днем, пядь за пядью — творчески овладевают родной разговорной речью как специфическим способом обработки и переработки действительности на доступном им уровне ситуационной осознанности и осмысленности. В них как субъектах деятельности, соглашается педагог-психолог Шулешко с философом-филологом Лосевым, «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» [8, с. 137]. Поэтому, приводит Шулешко вывод А. Ф. Лосева в тексте доклада, даже при самом минимальном учете специфики языка исследователю необходимо обращать внимание не столько на смысловое содержание высказывания, сколько на его интерпретирующе-смысловую валентность. «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» (цит. по: [14, с. 233]).

¹⁰ Как тут не вспомнить III Всероссийскую онлайн-конференцию по дошкольному образованию «Высокий уровень образовательной среды детских садов: ежедневное качество, а не качество одного дня» (март 2021 года) с ее широкомасштабной рекламой платных экспертиз по шкалам «ЭКЕРС». Инициаторы конференции — представители «Новой школы» (г. Москва), позиционирующие себя якобы последователями идей Шулешко, всем дошкольным заведениям страны ставили в пример ДОУ Альметьевска, которые по их указке начинали «поиск новых путей работы с дошкольниками» с проведения дорогих, громоздких, но на деле достаточно бессмысленных комплексных паспортизаций (см. <http://almetcon.ru>).

О педагогическом потенциале культурного феномена осознания ребенком своей принадлежности к некой общности

По ходу драмо/герменевтического «оживления» статьи-доклада Шу-лешко приходится спотыкаться о формулировку «реальность первого общественного признания» [14, § 6], вызывающую не только широкий фронт ассоциаций, но и желание понять, какую такую «реальность» мы называем ровесниками в своей разговорной речи. Любых ли индивидов одного возраста мы можем именовать ровесниками? Например, о грудных младенцах, сидящих на руках своих матерей, можем ли мы сказать, что они ровесники? Вполне можем. Только вот они (как, впрочем, и детишки постарше) сами себя осознавать ровесниками явно не будут. Ибо их психическое развитие еще не достигло соответствующего уровня для появления такого осознания.

Впрочем, упомянутое в тексте доклада «первое общественное признание» (именно первое!) действительно является для всех дошкольников осязаемой реальностью. Причем весьма зримой, волнующей и запоминающейся. И хотя, по представлениям ведущих психологов, восприятие общественного признания становится доступным ребенку не раньше наступления у него отроческого периода, то есть с 10–12 до 14–15 лет, тем не менее в современной культуре россиян сложилась четкая традиция, повсеместно ставшая обязательной. И содержание этой традиции связано с подчеркнутой демонстрацией вчерашним дошкольниками, а ныне первоклассниками, реальности общественного признания. Неслучайно эпицентром торжественного проведения праздника «Первое сентября» оказываются именно они!

И, стоя на линейке перед зданием школы, каждый ребенок, впервые зачисленный в школьники, всеми фибрами души ощущает реальность культурного феномена, именуемого в докладе Шу-лешко *общественным признанием* его персональной *принадлежности к миру грамотности*. Сама мизансцена торжественной линейки перед школой с цветами, родителями, флагами, воздушными шарами и мощными динамиками не случайно стала традиционной составляющей народной культуры (той самой, на которую как на необходимую основу взаимодействия двух образовательных учреждений указывает название доклада).

Но обратим особое внимание на то, что в сознании первоклассника обычно отражается *общественное признание* только своей собственной принадлежности, а не корпоративной, групповой, ровеснической. Так что не случайно авторы ВНИКа исходили из того, что период, когда ребенок начинает осознавать и ценить свои отношения со сверстниками, наступает позже, с 10–12 лет, то есть в отрочестве, когда ребенок становится **подростком**. Именно тогда «стремление идентифицироваться с себе подобными» порождает у него острую необходимость в «возрастной группе», в повседневном «общении с теми, кто обладает таким же, как у него, жизненным опытом», что «дает возможность смотреть на себя по-новому» [10, с. 346].

Е. Е. Шулешко же, смело возражая признанным светилам возрастной психологии, утверждал, что «самосознание своей принадлежности» к поколению сверстников-ровесников у ребенка может *нормально* начинать складываться уже с 5 и до 10 лет, в то время как формирование ровесничества у детей «после 10 лет и позже» проходит уже достаточно болезненно [14, с. 236].

Подчеркнем, что о проблемном протекании **отроческих кризисов** психического развития хорошо известно всем — и учителям, и родителям, и психологам, и методистам. В любом из солидных современных учебников по возрастной психологии можно встретить справедливое утверждение, что у подростков в отрочестве «конформизм группового общения», возникающий при тесном общении с отдельными сверстниками, то и дело оборачивается стойким негативизмом и конфликтностью по отношению к остальным. Особенно трудно происходит обособление от семейного «мы», в котором до этого подросток неизменно видел чувство защищенности и поддержки [10, с. 345–347].

В результате всех перипетий в своем и обособлении, и отстаивании права быть личностью в следующую пору своего развития подростки вместо «чувства взрослости» вступают с «чувством возрастной неполноценности» (по Мухиной).

По убеждению Е. Е. Шулешко, ровесничество как осознание своей принадлежности к поколению сверстников, начав складываться с 5 лет, к 7 годам (времени поступления в школу) становится мощным подсобником и катализатором родной разговорной речи, что приводит к позитивному всплеску в развитии «стремления ребенка овладеть образом грамотно действующего лица» [14, с. 232]. Но все это при условии двух лет посещения ребенком детского сада, где в старшей и подготовительной группах занятия будут направлены не на развивающее обучение, а на *естественное обогащение* (амплификацию) коммуникативно-игровой деятельности ребенка обилием его двигательной активности, частой сменой рабоче-игровых мизансцен на занятиях и организацией воспитателем деловой занятости детей в малых группах [7, с. 42–43], что вкупе обеспечивает ту самую гармоническую насыщенность сенсорного и умственного развития детей, настойчиво и предусмотрительно рекомендуемых А. В. Запорожцем.

В докладе утверждалось, что реальность «добровольного налаживания подобной работы» в том или ином детском саду к 1989 году была уже достаточно убедительно подтверждена семилетней практикой работы с детьми от 5 до 7 лет в детских садах и с детьми от 7–6 до 10–11 лет в начальных школах. Реализация этих идей показала, что первые два года школьной жизни у детей уходят на освоение ими своего права учиться добровольно и заинтересованно. За этот двухлетний период реабилитируются все дети с «недостатками» речевого развития. И в классах исчезает «позиция потенциального середняка (троечника)» [14, § 6].

В докладе Шулешко особо отмечал, что в данной работе не делается исключений для детей логопедических групп и для групп детей с нарушенным слухом — глухих и слабослышащих, которые восстанавливают свою устную и письменную речь к 7–9-му году жизни благодаря использованию дополнительных рекомендаций, составляющих методику дефектолога Э. И. Леонгард по развитию речевого слуха и речевого общения [14, с. 236].

При этом Шулешко, излагая «исходные посылки, определяющие практику данной работы», настойчиво подчеркивал: «Самосознание своей общности не может быть **регламентировано**. Всем детям дается **свобода** в изменении своих взаимоотношений и в разнообразии темпов продвижения как во внеязыковых областях жизнедеятельности, так и в языковой сфере. Каждый движется в своем темпе общения так, что не создается разрыва между групповой и индивидуальной инициативами. Отсутствие регламентации и разрывов в темпах жизнедеятельности детей ведет к сохранению здоровья каждого. Отказ взрослых от регламентирующего индивидуального педагогического подхода к человеку открывает возможности для групповой инициативы при общем признании личных интересов каждого» (выделено нами. — В. Б.) [14, § 6, «4-я посылка», с. 236].

Об издержках «ведомственной выгоды»

Последний (достаточно короткий) восьмой параграф доклада, разосланного членам Президиума АПН для обсуждения, содержал обзор препятствий работе НИИ ДВ АПН СССР по нормализации деятельности детских садов. Названные препятствия оказались из числа тех, что актуальны до сих пор. И главное из них — «повсеместный застой в работе на территории РСФСР, узаконенный 20 лет тому назад» (то есть в конце 60-х!) и многократно подтвержденный письмами-инструкциями, утверждающими, что только учитель учит, а воспитатель лишь воспитывает.

И держится этот *застой* «благодаря» *ведомственной выгоде*, которая «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 найдет, где и с чем сравнивать, чтобы найти “новые возможности” улучшения и совершенствования учебы».

Заканчивает Е. Е. Шулешко свой доклад для обсуждения на Президиуме АПН элегантною конструкцией из двух риторических вопросов и одного безрадостно звучащего утверждения: «Кто и когда проявит здравый смысл? Кто из ученых АПН защитит бесправных и слабых здоровьем детей? Пока ответов нет» [14, с. 237].

Historical and temporal framework of Shuleshko's report. The structure of the sent text. About the discrepancy between the positions of the VNIK "School" and the Research Institute of Preschool Education. On the causes of pedagogical marriage in elementary school. The problem of continuity: how to enrich the day of preschoolers — developing moments or games filled with their

own speech? Spoken language as a cultural bond of the mental development of the child. On the costs of “departmental benefit”.

Keywords: preschool education, E. E. Shuleshko, A. V. Zaporozhets, A. F. Losev, VNIK “School”, literacy, developmental psychology, adolescence, pedagogical marriage, developmental education, amplification concept.

Список литературы

1. *Бороздина Г. В.* Психология делового общения / Г. В. Бороздина. — 2-е изд. — М., 2008. — 295 с.
2. *Букатов В. М.* Интерактивные технологии обучения: появление, характеристики, признаки и функции / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2014. — № 4 (36). — С. 73–80.
3. *Букатов В. М.* Настольная книга воспитателей: по социо-игровым способам проведения занятий в старших и подготовительных группах детского сада / В. М. Букатов. — СПб., 2019. — 216 с.
4. *Букатов В. М.* Об интерактивности драмо/герменевтического подхода к обучению в современной школе / В. М. Букатов. — Известия Российской академии образования. — 2021. — № 3 (55). — С. 55–65. — DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_55
5. Двадцать лет спустя. Российская школа родом из ВНИКа («Круглый стол» не всех, но весьма значимых участников ВНИКа) [Электронный ресурс] // Учительская газета. — 2008. — 26 августа. — Режим доступа: <https://ug.ru/dvadczat-let-spustya-rossijskaya-shkola-rodom-iz-vnika> (дата обращения: 31.03.2022).
6. *Дураков Б. К.* О содержании школьного математического образования и разработке учебников нового поколения по математике / Б. К. Дураков, О. В. Кравцова, В. Р. Майер, Н. Д. Подуфалов // Известия Российской академии образования. — 2021. — № 3 (55). — С. 105–119. — DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_105
7. *Ершова А.* Возвращение к таланту: Педагогам о социо-игровом стиле работы / А. Ершова, В. Букатов. — Красноярск, 1999. — 223 с.
8. *Лосев А. Ф.* Языковая структура / А. Ф. Лосев. — М., 1983. — 372 с.
9. *Марков В. Н.* Социализация как баланс общения и деятельности / В. Н. Марков. — Известия Российской академии образования. — 2021. — № 4 (56). — С. 13–22. — DOI: 10.51944/2073-8498_2021_4_13
10. *Мухина В. С.* Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. — 4-е изд., стер. — М., 1999. — 456 с.
11. *Семенов И. Н.* Генерация и социализация субъектов научно-творческой деятельности посредством рефлексивно-психологического изучения развития человеческого капитала / И. Н. Семенов // Известия Российской академии образования. — 2021. — № 4 (56). — С. 155–171. — DOI: 10.51944/2073-8498_2021_4_155
12. *Слободчиков В. И.* Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 38–50.
13. Открытое письмо министру образования Российской Федерации (об обучении в начальной школе детей с «не менее 6 лет на 1 сентября») [Электронный ресурс] // Учительская газета. — 2000. — 15 мая. — Режим доступа: <https://ug.ru/otkrytoe-pismo-ministru-obrazovaniya-rossijskoj-federaczii> (дата обращения: 22.03.2022).
14. *Шулешко Е. Е.* Понимание грамотности. Книга первая: Условия успеха [Электронный ресурс] / Е. Е. Шулешко ; под ред. А. Русакова. — СПб., 2011. — 288 с. — Режим доступа: <https://www.openlesson.ru/?p=27453> (дата обращения: 30.03.2022).
15. *Щедровицкий Г.* Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая [в ред. 1968 г.]. — М., 1993. — 416 с.