

**ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СТУПЕНЬ
СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

НАУЧНАЯ КОНЦЕПЦИЯ

Под ред. В.И. Слободчикова

Авторы-разработчики:
В.И. Слободчиков, Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов, И.Л. Кириллов

Москва - 2005

**Дошкольное образование как ступень системы общего образования:
Научная концепция** / Под ред. В.И. Слободчикова; Слободчиков В.И.,
Короткова Н.А., Нежнов П.Г., Кириллов И.Л. – М.: Институт развития
дошкольного образования РАО, 2005. – 28 с.

Концепция направлена на разработку исследований в области развития дошкольного образования. Исходя из критики проекта реформирования дошкольного образования, предложенного Министерством образования и науки РФ, она представляет собой достойную ему альтернативу. В концепции сформулированы важнейшие задачи, не предусмотренные проектом Минобрнауки, и предлагаются пути их решения, предложена нормативная картина развития ребенка. Претворение этих идей в жизнь станет возможным благодаря созданию предложенного в концепции «рамочного» документа, обозначающего научные основы дошкольного образования, его специфику, основные направления и общую модель образовательного процесса для дошкольного возраста, которая должна учитывать психологические особенности возраста и ценностные ориентиры общества относительно образования дошкольника.

Концепция предназначена для научных сотрудников, педагогов, психологов, руководителей и других работников сферы дошкольного образования.

© Слободчиков В.И.
© Короткова Н.А.
© Нежнов П.Г.
© Кириллов И.Л.
© Институт развития дошкольного образования РАО

1. Введение

Данную концепцию следует рассматривать как конструктивную альтернативу к проекту реформирования дошкольного образования, предложенному Министерством образования и науки РФ, а также как наметку перспективных исследовательских и проектных направлений работы Института развития дошкольного образования РАО.

Проект Министерства образования и науки РФ «Совершенствование структуры и содержания образования» ориентирован на решение действительно острой проблемы, которая состоит в нарастающем расслоении детей в плане их подготовки к школе. Однако предлагаемый способ ее решения представляется недостаточно продуманным. Последнее обнаруживается уже в неопределенности обозначения самой проблемы: речь идет то о «предшкольном образовании», то о «предшкольном обучении», то о «предшкольной подготовке». Но это все разные сюжеты - и по содержанию, и по возможному научно-методическому обеспечению. При этом все они находятся за пределами сложившейся и традиционно понимаемой системы дошкольного образования. Поэтому, прежде чем обсуждать «научные подходы», хорошо бы понять – к чему подходы?

В Законе РФ «Об образовании» зафиксирована квалификация дошкольного образования как базисной, необходимой и самоценной ступени единой образовательной системы. Однако данная квалификация до сих пор не получила должного государственного закрепления в социально-педагогическом, содержательно-методическом, организационно-управленческом, правовом и финансово-экономическом планах. Эта трудность сейчас остро проявляется, например, при определении государственного стандарта дошкольного образования. У нас до сих пор отсутствует развернутое обоснование самой *идеи дошкольного образования* (в отличие от традиционного «дошкольного воспитания» или же получившего массовое распространение в последние годы «дошкольного обучения» в форме квази-дидактического тренинга). Именно эта трудность и явилась источником проблем дошкольного и начального школьного образования, решение которых призван обеспечить предлагаемый Проект Министерства образования и науки РФ. И если принять во внимание это обстоятельство, то в проекте МО РФ становятся очевидными несомненные упущения:

- Основная причина сложившейся ситуации усматривается в сокращении доступной населению государственной системы ДОУ – в то же время в проекте нет ни слова о мерах, которые могли бы остановить эту губительную тенденцию.

- Проект предусматривает меры в отношении детей 5-7 лет, но при этом игнорирует ситуацию с детьми младших возрастов: тем самым создаются предпосылки ухудшения социальной и образовательной ситуации для семей с детьми 3-4 летнего возраста, а целостный возрастной этап развития (дошкольное детство) вопреки мнению психологов неправомерно дробится на части.

- В проекте делается ставка на расширение участия школы в образовании детей 5-7 лет. Так, намечается использование школьных помещений и школьных педагогов, планируется выделение средств на переоборудование помещений и переобучение педагогов. При этом не учитывается ни запредельная стоимость этих мер, ни их серьезные негативные последствия, некоторые из которых будут рассмотрены ниже.

- В проекте планируются значительные затраты на разработку нового программно-методического пакета для детей 5-7 лет при том, что именно недостатка в современных программах система дошкольного образования как раз и не испытывает. Проблема состоит скорее в недостатке вариативных организационных форм дошкольного образования, в их правовом и финансовом обеспечении.

Если помимо текста проекта учесть содержание выступлений сотрудников Министерства образования и науки, то в качестве позитивной части намечаемых преобразований можно выделить попытку определить уровень тех стартовых возможностей ребенка, по которому следует вести выравнивание. Судя по отдельным высказываниям, этот уровень в основном привязывается к овладению началами языковой, математической и компьютерной грамотности.

По мнению наших специалистов, такая постановка вопроса имеет перспективу и заслуживает тщательного обсуждения. Однако этот вопрос носит *парциальный характер* и его решение само по себе не диктует кардинальных реформ системы дошкольного образования в целом. Тем более что современная дошкольная педагогика располагает методами, позволяющими формировать у детей начала языковой и математической грамотности на основе традиционных дошкольных практик.

Тот поистине огромный образовательный ресурс, который несет в себе раннее и дошкольное детство, на сегодня задействован лишь в незначительной части, однако любые попытки взять этот рудит “с наскока” не приносят ничего, кроме вреда и разочарования. Легкомысленное отношение к дошкольному возрасту оборачивается для детей в лучшем случае безвозвратно упущенными возможностями, а в худшем - деформацией логики всего последующего онтогенеза (жизненного пути). Последний вариант, в частности, неизбежно имеет место в случаях переноса школьных методов обучения в дошкольные учреждения.

В современном научно-психологическом понимании детство выступает как закономерная последовательность целостных внутренне необходимых этапов развития личности. Развитие происходит во всеобщей культурно-исторической форме образования, и полнота реализации задатков индивида определяется соответствием образовательной формы психологическому содержанию того или иного этапа развития.

В результате исследований однозначно зафиксирована специфичность

дошкольного детства. Определено содержание и допустимые средства развития дошкольника, их кардинальное отличие от содержания и средств развития ребенка в начальной школе. Установлено, что дошкольный возраст представляет собой благоприятный (сензитивный) период для становления в контексте игровых форм деятельности ряда способностей (воображения, общения, самоорганизации), которые задают основу для формирования системы компетенций, необходимых для дальнейшего образования в школе.

Существенный вклад в понимание детства (в частности, дошкольного) делается отечественными учеными, продолжающими традицию всемирно признанной научно-психологической школы Л.С. Выготского. На счету наших исследователей разработка проблем развития познавательных и эмоциональных процессов, развития личности, наконец, проблемы периодизации развития, т.е. построения теоретически целостной картины онтогенеза человеческого индивида. На основе этих исследований разработано множество программ, обеспечивающих возможности образования детей разных возрастов с учетом различных специфических задач и потребностей развития.

На сегодняшний день основной сдвиг, который осуществляют развитые страны в сфере раннего, дошкольного, да и школьного образования связан с идеей его гуманизации. Аналогичный процесс, развернутый в 90-е годы в нашей стране, сегодня грозит захлебнуться. И это при том, что в зарубежной научно-методической литературе по данному вопросу трудно найти серьезное издание, в котором в числе основных посылок не упоминались бы труды Л.С. Выготского - родоначальника отечественной психолого-педагогической школы - опубликованные в 20-30-х годах прошлого века.

Другая важная тенденция мирового образовательного движения состоит в консолидации образовательных сообществ разных стран через разработку общей базовой психолого-педагогической нормативной основы, ориентирующей практиков образования. Применительно к школьным возрастам примером такой консолидации выступает международный проект PISA, развернутый усилиями более чем тридцати стран, в котором Россия также принимает участие (предметом этого проекта является разработка базовых целевых образовательных ориентиров для работы школ). Что касается интересующего нас дошкольного детства, то здесь примером может служить развертывание международной системы аккредитации дошкольных образовательных учреждений, инициированное образовательной общественностью США.

Сегодня дошкольная психология и педагогика развития вплотную подошли к рубежу, за которым открываются существенные возможности дальнейшего продвижения. Для отечественной науки они связаны, прежде всего, с исследованиями личности, общения и предметного действия, которые проводятся в контексте более глубокого осмысления возрастной ритмики развития. Результаты

проводимых исследований уже сегодня позволяют рассчитывать на ощутимое повышение эффективности дошкольного образовательного процесса при одновременном снижении тех негативных тенденций в сфере физического и душевного здоровья детей, которые наблюдаются в последнее время.

В то же время отечественное дошкольное образование, несомненно, нуждается в серьезных организационных преобразованиях. И здесь необходимо зафиксировать ряд принципиальных проблем, требующих комплексного и квалифицированного анализа.

1. Дошкольное образование действительно должно получить статус *суверенной и самоценной ступени образования*, а не только формы воспитания определенной возрастной группы от 1 до 7 лет жизни. Эта ступень должна быть органично вписана в систему общего образования

Образование детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) должно оставаться частью целостной системы дошкольного образования, обеспечивающей их полноценное развитие с учетом специфики возраста.

Здесь возникает целый блок вопросов, требующих точных ответов: что есть образование по существу своему и почему его нельзя сводить только к обучению; в чем сугубая специфика целей, содержания и форм образования на каждой образовательной ступени (кстати – не только дошкольной, но также и школьных ступеней). Необходимо их адресное и адекватное программно-методическое обеспечение. Необходимо законодательное закрепление статуса *работников дошкольного образования*, а не только работников дошкольных учреждений и др.

2. Обеспечение *«равных стартовых возможностей»* для детей при поступлении в школу должно заключаться не столько в специфической подготовке к школьному обучению детей 5-7 лет (формирование тех или иных навыков), а в общем развитии ребенка на протяжении первых семи лет жизни. Для этого необходимо обеспечить всех детей 1-7 лет качественным дошкольным образованием, доступным всему населению (вне зависимости от социальноэкономического статуса семей и территории проживания).

3. *Общедоступность* качественного дошкольного образования и его *обязательность* для старших дошкольников определяются, прежде всего, финансовой стороной вопроса - оно должно быть бесплатным, право на него должно быть гарантировано государством, иначе все рассуждения и построения по этому поводу окажутся утопией.

Обязательность дошкольного образования – это не «воинская повинность» посещения дошкольных учреждений, это обязательность систематической образовательной работы педагогов и родителей с детьми 5-7 лет в ее разных организационных формах.

Доступность – в ст. 18, п.2 Закона «Об образовании» читаем: «Государство обеспечивает (кстати – не гарантирует) доступность образовательных услуг ДОУ

для всех слоев населения». А как быть с «равными стартовыми возможностями» для детей, где нет ДОО, или они ликвидированы, или не эффективны?

4. *Преемственность* дошкольного и школьного этапов образования не должна пониматься как преемственность учебных предметов и формирование специфических школьных умений и навыков уже в дошкольном возрасте – это не подготовка «удобного» абитуриента для начальной школы. Но уже сама формула – «обязательное предшкольное обучение», а также введение новой должности: «Учитель дошкольного образования» именно такое понимание преемственности и задают.

Корректнее говорить о преемственности в плане общего развития ребенка и его психологической и физической готовности к начальной ступени школьного образования. Остается, правда, вопрос – о какой готовности идет речь? Если *о готовности к школе*, то необходимо обсуждать показатели психофизиологической и социальной зрелости ребенка 7 лет. Если *о готовности к обучению*, к освоению блока основных культурных навыков или – по другому – к становлению языковой, математической, компьютерной грамотности, то необходимо обсуждать – в каких организационных формах и на каком уровне возможно формирование этих компетенций уже в старшем дошкольном возрасте.

5. Перевод детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) в систему школьного образования (классы раннего развития или младшая начальная школа) до достижения ими достаточной психологической и физиологической зрелости, как уже отмечалось, несомненно, отрицательно скажется на здоровье детей. Но еще более отрицательными могут стать социальные последствия: для ребенка – это тотальное закрепощение в пространстве школьного обучения, для взрослых (учителей и воспитателей) – снятие всякой профессиональной ответственности за нормальное и полноценное развитие детей.

Важнейший, узловый вопрос всей обсуждаемой темы – это условия и гарантии **успешности** ребенка в 1-2 классах начальной школы. Но этот вопрос должен быть адресован и воспитателям (работникам дошкольного образования) и учителям начальных классов. Сегодня вполне определенно можно говорить о **неготовности** самих педагогов обеспечить необходимую успешность детей, о слабой, а часто и не адекватной их профессиональной подготовке, о нескоординированности программ двух ступеней образования.

Дошкольное образование (в том числе образование детей 5-7 лет) в России, а также и его научное обеспечение нет необходимости начинать с «чистого листа». Важно сохранить начавшуюся в 90-х годах XX в. ориентацию на вариативность дошкольного образования – и по содержанию, и по форме его организации.

Ввести сейчас единую Программу дошкольного образования («Примерную общеобразовательную программу», как предлагается в проекте Министерства) означало бы попытку повернуть время вспять и не только разрушить уже

сделанное за 15 лет, но и идти против мировых тенденций в дошкольном образовании. Необходимо использовать уже имеющиеся дошкольные образовательные программы (прошедшие экспертизу на Федеральном экспертном совете МО РФ), которые, как правило, содержат разделы для старшего дошкольного возраста - старших и подготовительных групп детского сада.

В целях упорядочения и совершенствования дошкольного образования представляется целесообразным создать *«рамочный» документ*, фиксирующий научные основы дошкольного образования, его специфику и основные направления, общую модель образовательного процесса для дошкольного возраста, а также примерный круг культурно-образовательных содержаний, на которых развивается ребенок от 1 года до 7 лет.

Этот *«рамочный» документ* должен в своей особой части содержать *возрастные нормативы* - возможные и желательные достижения по основным направлениям развития в узловых точках возрастного диапазона. Так, необходимы фиксированные возрастные нормативы на переходе от раннего возраста - к дошкольному (к трем годам) и на переходе от дошкольного возраста - к школьному (к семи годам). Такие нормативы могут выполнять функцию текущих целевых ориентиров для воспитателей; соответствие достижений ребенка нормативам к семи годам одновременно может служить критерием его готовности к школьному образованию.

Такой *«рамочный» документ* с учетом имеющихся в отечественной науке наработок может быть создан в кратчайшие сроки, наследуя дух ряда документов, *«запустивших»* в конце XX в. прогрессивные изменения в отечественном дошкольном образовании, а именно: *«Концепция дошкольного воспитания»* (под рук. В.В. Давыдова и В.А. Петровского, 1988); *«Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования»* (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, 1991); *«Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении»* (под рук Р.Б. Стеркиной, 1995); и ряд других методических и нормативно-правовых документов МО РФ.

Содержание последующих разделов можно рассматривать как предварительную разметку научных основ дошкольного образования.

2. Детство как самоценный период жизни человека

Подлинный смысл и конкретное содержание проблем развития и образования детей дошкольного возраста возможно и необходимо выявлять только при анализе соотношения двух духовно-практических реальностей: **мира детства и мира взрослости.**

С позиции отечественной психологии и педагогики (прежде всего – в лице Д.Б. Эльконина) **природа детства** (в любой его специфической форме) лежит в **его**

истории. Для того чтобы понять закономерности развития ребенка необходимо представить современный онтогенез детства в историческом ряду онтогенезов. В истории детства, а не в наличных социальных условиях лежат источники и основания для выделения в целостном процессе развития его различных стадий, причины возникновения критических периодов в развитии. Именно в историческом ряду онтогенезов **практически** строятся те условия и границы, в которых данный онтогенез протекает сейчас, в которых возникают и осмысливаются отношения детей и взрослых. В противном случае то, что находится перед глазами, в частности – современное детство, принимается за единственно возможный источник закономерностей развития; и даже не возникает вопроса, почему детская жизнь имеет именно этот ход, не какой-либо иной, имеет эти противоречия, а не какие-либо иные.

Например, почему сегодня нельзя (и действительно ли нельзя?) начинать обучение в школе с конца раннего детства (с трех лет)? Зачем нужна игра, какой смысл имеет моделирование человеческих отношений в этой особой, экзотической деятельности, а не их прямое освоение в контактах с взрослыми? Да и вообще, является ли человеческая культура источником детского развития (как считает отечественная психология), или это лишь интеллектуальные фантазии ученых? И главный вопрос, лежащий в основе всех заданных: какова должна быть (не есть, а должна быть) специфика отношений взрослых и детей в современном обществе?

Историческое рассмотрение детства с необходимостью приводит к выводу о том, что так называемые детские деятельности (игра, предметно ориентированная деятельность, учение) **общественны** по происхождению, содержанию и форме. С этим выводом теряют всякие основания все варианты теории развития как созревания – преформистские и двухфакторные теории. История становления детства (и это принципиально важно для понимания современного детства) – это история разделения жизни детей и взрослых, но такого разделения, при котором устанавливаются новые формы связей и отношений между ними, появляются новые формы **со-бытийной** детско-взрослой общности, возникают новые **посредники** их взаимности.

На самых ранних этапах человеческой истории дети очень рано, фактически, сразу после периода младенчества включались в посильный для них производительный труд, т.е. реально участвовали в обеспечении жизни общины. Усложнение форм этой жизни, орудий труда приводит к появлению специфически детского вида деятельности – **обучения-упражнения**, которое оказывается прообразом будущей деятельности и которая вследствие этого становится смыслом, мотивирующим то, что ребенок делает «здесь и теперь». Последующая история складывается достаточно драматично.

Еще большее усложнение средств производства, расширение и углубление сфер духовной жизни (ритуалов, мистерий, мифов), ее облечение в таинственную

мистическую форму – это приводит к дальнейшему отделению жизни детей от жизни взрослых. Положение детей в обществе изменяется и объективно, и субъективно. Отношения взрослых друг с другом начинают строиться по-другому, чем их отношения с детьми. Появляются запреты на вхождение детей в определенные сферы жизни, они как бы выталкиваются из этих сфер. В силу этого **упражнение** теряет свой смысл, оно уже не обеспечивает прямую, непосредственную и тотальную взаимосвязь с жизнедеятельностью взрослых.

Такая негативная (не в этическом, а в логическом смысле) форма общности взрослых и детей оборачивается вполне определенными положительными сторонами. Во-первых, возникает специфически детское сообщество, которое, не будучи включено во взрослую жизнь непосредственно, тем самым находится **перед** этой притягательной для него жизнью. Лишь теперь складываются условия **моделирования** в детском сообществе отношений взрослых. Во-вторых, появляются особые посредники между взрослой и детской частями общества, носители и представители будущего детей – это старшие дети и старики, находящиеся на границе и над границей между детством и взрослостью. Именно таким путем в истории возникает особая стадия развития детей, появляются новые смыслы, ведущие их жизнь, новый способ их осуществления, т.е. новая ведущая деятельность, в частности – ролевая игра.

Обобщенно-схематический анализ истории становления современного детства подводит к тому, что в этой истории были как стабильные, так и кризисные периоды – кризисы самого детства. Для таких кризисов характерен **разрыв** между жизнью взрослых и детей и, как следствие этого, потеря связи и посредников между настоящим и будущим детей, между сегодняшним и завтрашним днем. В результате обесмысливается идеальная форма будущего – идея, организующая деятельность детей. Эта деятельность перестает быть ведущей – расслаивается и размывается, поскольку становится неясным, куда «вести». А в результате обесмысливается и прошлое (собственное детство), служащее ценностным основанием ближайшего будущего взрослых. Вспомните: «Все мы родом из детства!», и другое: «Будьте - как дети!»

Представляется уместным поставить вопрос о том, не происходит ли и в наши дни потеря образцов, идеальных форм, связывающих детскую жизнь с жизнью общества (взрослых), придающих ей смысл жизни в обществе и тем самым организующих ее. Не находимся ли мы уже в пространстве кризиса современного детства?

Первое, что бросается в глаза – это кризис школьного образования, который наиболее очевидно обнаруживает себя на входе в начальную школу и на входе в среднюю. В общественном сознании качественная неадекватность современного школьного обучения воспринимается как его количественная недостаточность (с точки зрения интенсивности и длительности обучения). Отсюда тенденция к его

распространению на соседние возрастные периоды. Псевдошкольные формы обучения в дошкольном возрасте фактически вытесняют игру из жизни детей. Тем самым обесмысливается и жизнь дошкольника. На наших глазах исчезает, «смазывается» кризис 7 лет. Вместо четко зафиксированного изменения социального положения ребенка возникают формы плавного «перетекания» из одного периода в другой. Этим и объясняется, кстати, странное сочетание раннего взросления по одним показателям с длительным сохранением инфантильности – по другим.

Преобладание в подростковом возрасте деятельности, специфичной для младшего школьного, вызывает эффект, противоположный ее проникновению в дошкольный. Он состоит в чрезвычайном обострении подросткового кризиса, приобретающего затяжной, деструктивный, девиантный характер, вызывающий серьезные социальные осложнения. В современном обществе подростки не находят культурно и нормативно заданной формы деятельности, которая принимала бы эстафету у учебной деятельности и обеспечивала более высокий уровень вхождения во взрослую жизнь (одновременно обеспечивая и новый уровень эмансипации от взрослых). Возможно, самая главная потеря в том, что детские формы жизнедеятельности теряют свою соразмерность уровню социального, психологического, личностного развития ребенка в пространстве определенного возраста; эти формы сегодня приобрели массовый **беспризорный**, квази-взрослый, а тем самым – растлительный характер.

Таким образом, три периода детства – дошкольный, младший школьный и подростковый – теряют культурно оправданные связи друг с другом, фактически – отчуждаются друг от друга. Последующий этап развития перестает быть носителем смысла для предыдущего, распадается детское сообщество, и тем самым теряются посредники между взрослой и детской жизнью. Культивируются одновозрастные коллективы в детских садах и школах при отсутствии какой-либо содержательной связи и преемственности, как между отдельными возрастными группами, так и между специфическими дошкольными и школьными образовательными программами.

Исчезают формы общинной жизни детско-взрослых сообществ; межпоколенные разрывы выталкивают стариков из структуры молодой семьи, ребенок теряет наглядную явленность перед собой всех человеческих возрастов – малых и старых, молодых и взрослых. Полнота человеческой реальности «сжеживается» до юридически заданных возрастных меток – паспорт, армия, загс, пенсия.

Полное обособление семьи от образовательных учреждений уже привело к замене **общественного** воспитания приватно-семейным, с одной стороны, и формально-государственным – с другой. И та, и другая форма воспитания не открывает, а заслоняет сферу общественной жизни взрослых. В одном случае она

заслоняется преобладанием интимно-персональных контактов, в другом – формально-социальных. В результате взрослый выступает перед ребенком не как представитель, «олицетворитель» иного мира – норм и форм общественной жизни, а лишь как носитель частных черт и качеств. Он становится буквально между ребенком и обществом, не опосредуя их органическую связь, а разрывая ее и концентрируя все отношения на себе как конечной инстанции и истине.

Итак, есть основания полагать, что современный этап истории детства – этап критический. Происходит своеобразная инволюция к **пред-истории** детства, когда, по мнению М. Мид, дети не находят в жизни взрослых таких образцов, которые вызывали бы у них восхищение и желание подражать им.

Но и с другой стороны, культурное оформление дошкольного детства не может быть сведено к **обучению** тому, что умеет делать общество взрослых (даже – к чтению, письму, счету). Это – также было бы возвращение к пред-истории, когда детей учили именно тому, что умеет делать взрослый.

Данная фиксация выдвигает перед психологией и педагогикой задачу построения нормативных моделей развития на разных возрастных этапах и адекватных образовательных программ, обеспечивающих нормальный переход с одного этапа на другой. Развитие (реформирование, модернизация, преобразование) общества сейчас совершается слишком быстро, чтобы уповать на стихийное (как это было в прошлом) разрешение указанных проблем, всегда требующее очень большого времени. В этой сфере, как и во многих других (экономике, экологии и т.п.), стало необходимым направленное вмешательство, но на основе фундаментальных научных исследований и проектных разработок.

В свое время Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов построили нормативную модель учебной деятельности – как форму ведущей деятельности в младшем школьном возрасте, освоение которой обеспечивает нормальное развитие ребенка. И сейчас эта работа продолжается в плане углубления и конкретизации данной модели. Несомненно, что и в отношении дошкольного возраста, а главное – в отношении переходных возрастов необходимо реализовать нормативный подход, основанный на серьезном, тщательном анализе исторических закономерностей развития современного детства.

3. Интегральный образ развития в дошкольном возрасте

В отечественной педагогической психологии человеческое развитие трактуется как процесс, всеобщую форму которого составляет активное, деятельное освоение индивидом общественно-исторически заданных способностей, таких способностей, которые в перспективе обеспечивают ребенку **статус субъекта** в собственной деятельности, а впоследствии - и в собственной жизни вообще. При этом имеется в виду, что динамика освоения тех или иных

способностей подчиняется некоторой внутренней логике, раскрытие которой и является центральной задачей теории развития.

В работах психологов российской научной школы развитие предстает как циклический процесс, в качестве единицы которого обычно выделяется возраст. Каждый возраст характеризуется ведущей деятельностью, определяющей основные психические изменения индивида, происходящие в рамках этого периода. Для дошкольного возраста, согласно общему мнению, ведущей деятельностью является игра. В то же время отмечается важная роль в развитии и других традиционных видов детской деятельности, связанных с репрезентацией, двигательной активностью и общением. Есть предположение, что все эти виды деятельности генетически связаны с игрой и являются ее специализированными ответвлениями (А.Н. Леонтьев).

Понятие ведущей деятельности сыграло и продолжает играть важную роль в построении нормативной картины детства. Однако работы Д.Б. Эльконина открыли в понимании онтогенеза новые перспективы. Так, он свел все разнообразие ведущих деятельностей к двум типам. К одному типу были отнесены деятельности в системе *ребенок - общественный взрослый*, внутри которых происходит преимущественная ориентация в задачах, мотивах и нормах отношений. К другому типу - были отнесены деятельности в системе *ребенок - общественный предмет*, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами. При этом Эльконин выявил закон периодичности, согласно которому указанные виды деятельностей ритмически чередуются друг с другом. Таким образом, подлинной единицей развития (его полным циклом) выступил не отдельный возраст, а эпоха детства (или – ступень развития субъектности определенного уровня), т.е. два смежных возрастных периода, функционально дополняющих друг друга.

В последнее время эта идея Д.Б. Эльконина получила продолжение в работах Б.Д. Эльконина, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, П.Г. Нежнова и других психологов, в результате чего психологическая картина развития приобрела более целостный характер. Помимо этого В.И.Слободчиковым были внесены существенные дополнения в понимание оснований теории онтогенеза.

Так, согласно В.И. Слободчикову в основу теории **общего** психического развития в онтогенезе и соответствующей ей периодизации должна быть положена такая *предельная категория*, которая одновременно схватывает две стороны развития - его **объект и источник** (а также - движущие силы, исходные противоречия, механизмы, направление, формы и результаты развития). Таким предельно общим понятием, позволяющим развернуть теорию развития субъектности в онтогенезе, является понятие **со-бытийной общности**, внутри которой и образуются собственно человеческие способности, позволяющие индивиду, во-первых, входить в различные общности, приобщаться к

определенным формам культуры, а во-вторых, выходить из общности, субъективироваться, индивидуализироваться в них и самому творить новые формы общности и культуры, то есть быть **само-бытным** (В.И. Слободчиков, 1986).

На психологическом уровне идея событийной общности теснейшим образом связана с фундаментальным представлением Л.С. Выготского (1983) об интерпсихическом этапе существования каждой высшей психической функции, об особом, находящемся между людьми, но никому лично не принадлежащем пространстве развертывания психических явлений, как о месте зачатия, вынашивания и рождения любой человеческой способности. В школе Выготского интерпсихические общности были осмыслены как живые органы психических способностей (Ф.Т. Михайлов, 1964), как каналы, связующие человека с теми пластами культуры, в которых данные способности опредмечены. И если человек не попадает в определенную общность или выпадает из нее, то у него не складывается или оказывается травмированным какой-то орган, связующий его с миром людей, с культурой, а потому не складываются и соответствующие способности, развитие которых, по сути, и обеспечивается через данный канал.

Каждая человеческая общность осуществляет определенную совместную деятельность, характеризуемую, прежде всего содержанием этой деятельности, ее предметом. Способ «совместного держания» (со-держание) этого предмета, то есть характер распределения обязанностей, система взаимных отношений, ожиданий партнеров определяет и форму совместности, характерную для данной общности. В построении любой человеческой общности участвуют, по крайней мере, двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. Эта смена не обязательно означает, что новая общность строится с новым человеком (людьми). Это может быть тот же самый человек, например, мама, но в новой жизненной позиции.

Исходным пунктом развития в каждом цикле является факт индивидуализации (обособления) ребенка, приводящий к разрыву события взрослых и детей, единства ребенка с «обществом» (с матерью, с близкими взрослыми ...). Этот кризисный момент есть «рождение» как начало перехода на новый уровень со-бытийности, где необходим иной способ жизнедеятельности. Фаза, которая следует далее, заполнена активными попытками ребенка восстановить полноту события, построив взамен угасших связей систему отношений (в отличие от связей, которые непосредственны, отношения опираются на знаково-предметное опосредствование). Установление отношений с взрослым идет путем активного отождествления с ним, через принятие и освоение ребенком определенного слоя предметности (культурных средств и способов действия). Однако присвоение основ предметности есть в то же время завоевание очередной ступени субъектности, т.е. объективно несет в себе тенденцию обособления (индивидуализации), которая и становится доминирующей в следующей фазе

цикла.

Переход в эту фазу знаменуется прорывом инициативности ребенка, обнаруживающимся в форме кризиса развития (кризиса эмансипации). Инициатива оказывается направленной на использование освоенного способа действия как средства опробования целостных образцов человеческой жизнедеятельности. На этом этапе, по словам В.В. Давыдова (1996), происходит свободное созидание «собственных общественных отношений и самого себя», или в другой формулировке - «творение человеком своей неповторимой индивидуальной жизнедеятельности» (Там же).

В ходе такого опробования общий способ дифференцируется, проникая в разные сферы человеческой жизнедеятельности и специализируясь там, где обнаруживается зона личного интереса. При этом происходит индивидуализация способа действия, означающая его подгонку к функциональным возможностям и актуальным потребностям индивида, а также имеет место действительное обобщение способа действия как центра поля действительных возможностей «Я». Помимо этого происходит выделение для ребенка зоны его собственных интересов, предпочтений и отторжений. Наконец, имеет место и установление отношений с другими (прежде всего ровесниками), завоевание своего места в складывающемся сообществе. Все это вместе обуславливает определенный уровень самоидентификации ребенка, т.е. шаг в личностном развитии.

Исходя из деятельностных представлений о содержании развития, целостным итогом его первой фазы (а значит и адекватной целью для педагога) выступает рефлексивно освоенный образец способа действия, представленный на разном предметном материале. Итогом второй фазы – опыт многообразного опробования способа, который в психологическом плане дает особое культурно-психологическое новообразование - «функциональное поле», поле потенциально возможных действий (П.Г. Нежнов, 2005).

В отличие от способностей, стержень которых составляет рефлексивное предметное действие (его общий способ), функциональное поле является надстройкой над способом, для которой характерны определенная слитность интеллекта и аффекта, субъекта и объекта. На этой стадии активность ребенка натурализуется и оформляется в системе целостных видов совместной и индивидуальной деятельности. Данная система задает его образ жизни, мир отношений, в которых он участвует, его индивидуальное место в этом мире.

Важно отметить принципиальное различие двух фаз цикла развития с педагогической точки зрения. Так, в первой фазе индивидуальность ребенка учитывается с тем, чтобы помочь ему ее **преодолеть**, подчинив нормам нового более совершенного способа действия. Во второй же фазе необходимо создать условия для **развития и утверждения** индивидуальности ребенка.

Согласно изложенным представлениям о ритмике общего психического

развития дошкольный возраст (3-7 лет) представляет вторую фазу полного цикла развития, который в целом охватывает период от 1,5-2 до 6-7 лет. Первая фаза приходится на раннее детство. Основное приобретение ребенка в этой фазе – произвольное орудийное действие, которое внутренне завязано на прямохождение и речь. Функциональным итогом этой фазы выступает обретение ребенком первичной самостоятельности в освоении ближайшего социально-бытового пространства, которая продолжает активно наращиваться и в дошкольном возрасте.

Переход ко второй фазе связывается с кризисом «Я сам», т.е. с обнаружением детской инициативы, собственно субъектного действия. В этой фазе, которую можно назвать фазой индивидуализации, начинается процесс спонтанного опробования орудийного действия как средства построения ребенком своего собственного жизненного пространства. Предметное действие дифференцируется, чему способствуют культурно-исторически сложившиеся индивидуальные и коллективные дошкольные практики (конструирование, изобразительная деятельность, сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и пр.). В итоге складывается детское сообщество, состоящее из индивидуальностей и реализующее привлекательные для него виды деятельности и приемлемые формы отношений.

Многочисленными исследованиями установлены основные психические новообразования в этой фазе дошкольного возраста. Так, формируется первая степень отвлеченного мышления - способность действовать в плане общих представлений (наглядно-образное мышление). Соответственно расширяются возможности общения по поводу мыслимых, а не только наличных предметов. Возникают аффективные обобщения, способность замещения и переключения интересов. Появляется произвольность действия как способность ориентироваться на образец и идти от замысла к целеполаганию и целереализации. Складывается иерархия мотивов, внутренние этические инстанции и зачатки мировоззрения, возникает личностный тип поведения, опосредствуемый образцами, содержанием которых являются отношения взрослых к друг к другу и к предметному миру.

Однако, хотя все эти новообразования и составляют психологическую основу готовности ребенка к школьному обучению, важнее те изменения, которые характеризуют интегральный характер развития и которые являются предпосылками готовности к **новой форме жизни**. Так, сложившееся функциональное поле потенциально возможных субъектных действий проявляет себя в нескольких аспектах: как область контролируемого и в то же время естественного для ребенка поведения, как область реального практического интеллекта, как сфера проявления работы воображения, как эмоционально размеченное жизненное пространство, как содержание самоощущения и самосознания (как определение границ собственной самости).

Сформированность, зрелость функционального поля является главной

предпосылкой вхождения в школу – как в новую форму жизни. Именно оно несет в себе ту полноту психологических предпосылок (опыт предметного действия и коммуникации, образы, смыслы, интуиции, интересы), рациональное переоформление которых в начальной школе выводит ребенка на следующий виток развития, теперь уже – как субъекта собственных учебных действий и собственной учебной деятельности в целом.

Согласно современным представлениям разработка образовательных программ должна соотноситься с процессами развития. Это положение без особых оговорок разделяется специалистами всех континентов. В тоже время, образование рассматривается как всеобщая культурно-историческая форма, определяющая содержание и направленность процессов развития ребенка в онтогенезе. Развитие, имеющее культурную форму обучения, воспитания, формирования и др., именуется образовательным процессом. Иначе говоря, образовательный процесс – это развитие ребенка, рассматриваемое через призму педагогических целей и средств.

Психолого-педагогические нормативы развития ребенка к концу дошкольного возраста – это стратегический ориентир, определяющий топологию этого периода детства в качестве закономерной образовательной ступени на пути к культурной взрослости. В педагогической практике нормативы такого плана рассматриваются, как правило, в контексте проблемы готовности ребенка к школе. Этот сам по себе вполне законный ракурс рассмотрения на практике оказывается небезобидным, поскольку задает тенденцию к определению целей дошкольного образования преимущественно исходя из задач школы. Иначе говоря, особый этап детства, со своим содержанием, которое состоит в интеграции ребенком своей индивидуальности на основе самостоятельной реализации определенного способа действия, подверстывается в качестве вспомогательного доведка к этапу интенсивного предметного обучения и уподобляется присущим ему формам и целям.

Данная фиксация находит свое подтверждение в сложившейся психолого-педагогической диагностике дошкольников, которая расщепляет целостное развитие ребенка-дошкольника на элементарные функциональные линии и полагает в качестве цели рядоположенный набор показателей, представляющий **профиль основных психических функций и знаний-умений-навыков**. В свою очередь, такая диагностика неизбежно стимулирует практику изолированной оценки продвижения детей по отдельным линиям и связанную с этим установку столь же изолированно дотягивать ребенка до среднестатистических образцов безотносительно к тому, как идет развитие в целом.

Решение данной проблемы мы видим на пути приведения целевых (конечных и этапных) ориентиров дошкольного образования в соответствие с той системной картиной развития ребенка, которую намечает отечественная

психологическая теория. Необходимо временно абстрагироваться от множественности функциональных показателей развития, и начать с того основного, что позволяет составить интегральное представление о развитии ребенка как активной самоопределяющейся личности. В этом случае частные достижения не будут заслонять главного, т.е. выступают не сами по себе, а в роли средств развития его субъектности.

Отправной точкой для движения в этом направлении может выступить позиция Д.Б. Элькониной (1974) в проблеме диагностики возрастной динамики психического развития детей. Опираясь на результаты многолетних исследований, Д.Б. Эльконин наметил следующую систему обобщенных показателей развития ребенка в пределах отдельного возрастного этапа:

1. Развитие и иерархизация системы деятельностей ребенка с учетом ведущей.

2. Генеральные линии развития отдельных психических процессов.

Важной особенностью приведенной схемы выступает ее двухуровневость. Первый уровень диагностики, предполагающий сопоставление степени развития и характера соподчинения основных видов деятельности, соотносится с основными целями развития, интегрально определяя интеллектуальные, содержательные и мотивационно-динамические характеристики развития субъектности ребенка. Второй уровень, предметом которого выступают отдельные психические процессы, задает картину аналитическую, определяя функциональное обеспечение основного процесса.

Давая базовую характеристику дошкольному возрасту, Д.Б. Эльконин выделяет «стремление ребенка к самостоятельности», которое реализуется в идеальной форме совместной с взрослыми жизни - ролевой игре. Игра - особая форма совместной жизнедеятельности ребенка и взрослого, символическое воспроизводство полноты их со-бытия. В этой форме ребенок сразу же, счастливым образом оказывается и самостоятельным (сам действует), и тесно связанным с миром других, с социальным миром взрослых (действует как взрослый). В этом смысле игра всегда **социально ориентирована** – она является игрой для Другого и в Другого.

Вместе с тем в игре ребенок впервые «учится» своему Я (познает себя), как он раньше «учился» своему телу (овладевал физическими действиями). Здесь же впервые зарождает специфическая форма сознания «Мы – Ты», в которой ребенок впервые выделяет себя из социального окружения.

Таким образом, игра выступает как ведущая форма реализации и развития субъектности ребенка-дошкольника, которую дополняют другие виды деятельности, характерные и существенные для этого возраста. Близкий взгляд на специфику дошкольного детства представлен и в периодизации развития, предложенной В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман (В.И. Слободчиков, 1994;

В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, 1996). В ней субъектность задана как основной вектор развития человека, а ребенок-дошкольник характеризуется интенцией к освоению «собственной отдельности и единичной самости» в рамках сложившейся общности с взрослыми. Сходную точку зрения ранее высказывал и Э. Эриксон (1996), который полагал, что данный период детства характеризуется в первую очередь становлением у ребенка инициативности.

Рассмотренные теоретические представления в своей совокупности позволяют наметить контуры нормативной картины, удерживающей интегральный образ развития ребенка в рамках психологического возраста, и оставляющей возможность при необходимости взглянуть на ребенка «аналитически», т.е. обратиться к отдельным линиям развития без утери его целостности.

Такая нормативная картина предложена Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым (2000). Основу этой картины составляют интеллектуальные и мотивационно-динамические характеристики деятельности, фиксирующие переход от ситуационной связанности окружающим предметным полем и процессуальной мотивацией (типичных для ребенка трех лет) к достаточно оформленным замыслам-целям (осознанным намерениям), уже не связанным наличным предметным полем, а воплощающимся в соотносимых с ними результатах. Иными словами - к смене процессуальной мотивации мотивацией достижения результата.

Второй момент, существенный для нормативной картины развития – это учет возрастающей **инициативности** ребенка как субъекта деятельности в разных жизненных сферах. Эти сферы, с одной стороны, стимулируют формирование наиболее важных психических новообразований возраста, а с другой - обеспечивают эмоциональное благополучие ребенка, его самореализацию, полноту "проживания" им тех исторически сложившихся видов культурной практики, которые на сегодня задают горизонт жизнедеятельности дошкольника.

К этим сторонам (сферам) инициативы можно отнести следующие:

1) *творческая инициатива* (включенность в сюжетную игру как основную творческую деятельность ребенка, где развиваются воображение, образное мышление);

2) *инициатива как целеполагание и волевое усилие* (включенность в разные виды продуктивной деятельности - рисование, лепку, конструирование, требующие усилий по преодолению "сопротивления" материала, где развиваются произвольность, планирующая и регулирующая функция речи);

3) *коммуникативная инициатива* (включенность ребенка в кооперацию со сверстниками и взрослыми, где развиваются эмпатия, коммуникативная функция речи);

4) *познавательная инициатива* - любознательность (включенность в экспериментирование, простую познавательно-исследовательскую деятельность, где развиваются способности устанавливать причинно-следственные и

пространственно-временные отношения).

На сегодняшний день предварительно решен вопрос о конечных и этапных целевых нормативах развития дошкольника, которые интегрально представлены в виде четырехаспектного возрастного портрета (Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов, 2000, 2005). Эта нормативная картина имеет перспективу детализации через систему показателей функциональной психолого-педагогической диагностики. Разработка такой системы – задача ближайшего будущего.

4. Модель образовательного процесса для дошкольного возраста

В связи с современным движением в сторону гуманизации и вариативности дошкольного образования, начавшимся еще в конце 80-х - начале 90-х гг. XX в. (В.В. Давыдов, В.А. Петровский и др., 1988; Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, 1991; и мн. др.), необходима разработка регулятивного документа нового поколения для практиков, отличающегося от традиционных отечественных программ дошкольного образования (очень конкретно задающих и регламентирующих содержание и форму образовательного процесса).

Этот документ должен определять как бы каркас образовательного процесса, - можно назвать его "моделью образовательного процесса" - своего рода общий "стандарт", который может быть положен в основу вариативных образовательных программ.

Для "модельного" описания образовательного процесса можно принять следующие измерения (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, 1995): функции (позиции) взрослого по отношению к детскому сообществу, организация содержаний образования (или развивающих содержаний), структура предметной среды. Эти измерения создают в целом образовательную среду, в которую погружается ребенок в детском саду.

В языке данных измерений все дошкольные программы (как современные, так и существовавшие в истории педагогики) могут быть сведены к трем общим типам моделей образовательного процесса, которые можно условно обозначить следующим образом: 1) учебная модель, 2) комплексно-тематическая модель, 3) предметно-средовая модель.

Учебная модель характеризуется организацией содержаний образования по принципу разделенных учебных предметов (по сферам познания или по видам деятельности), каждый из которых имеет свою логику построения. Такая структура образовательных содержаний тесно связана с определенной функцией (позицией) взрослого - учительской: инициатива и направление деятельности принадлежит всецело взрослому. Модель рассчитана на заблаговременное и жесткое программирование образовательной среды - ее топографии (в виде "сборника" учебных предметов) и временной развертки (развертывание образовательных

содержаний в течение года в логике учебного предмета). Образовательный процесс развертывается в дисциплинарной школьно-урочной форме, удерживающей детей в рамках учебного предмета, и не может быть иным. Предметная среда обслуживает урок, и ее организация приобретает вид “учебных пособий”. Жесткий изоморфизм развивающих задач, учебных предметов, предметной среды и единственность функциональной позиции взрослого, в идеале, направлены на вызывание изоморфной учебному предмету активности ребенка. Все незапланированные “выбросы” активности, инициативности детей обрубаются (в худшем случае) или игнорируются (в лучшем случае) взрослым.

Живучесть и привлекательность учебной модели для практиков определяется ее высокой технологичностью, доступностью любому профессионально обученному “функционеру”.

Комплексно-тематическая модель (в классической форме идущая от педагогической системы Ж.-О. Декроли) использует более органичную синкретичному видению мира ребенком-дошкольником организацию образовательных содержаний: тема как сообщаемое знание о какой-либо сфере действительности, представленное в эмоционально-образной, а не в абстрактно-логической форме. Предварительный подбор взрослым основных тем придает систематичность и культуросообразность образовательному процессу. В то же время, проекция “тем” на разные виды детской активности, (“проживание” ее ребенком в игре, рисовании, конструировании) и возможность их выбора самим ребенком делают эту модель менее жесткой, обеспечивают развитие инициативности детей. Реализация темы в комплексе разных видов деятельности как бы вынуждает взрослого к более свободной позиции, нежели учительская; ее можно обозначить как позицию партнера, сотрудника. Более гибкой в этой модели становится и организация предметной среды, постоянно подстраиваемой под развивающие задачи и инициативу детей.

Отвечая психологическим особенностям дошкольного возраста, комплексно-тематическая модель предъявляет очень высокие требования к общей культуре, гибкости, творческому потенциалу и интуиции взрослого, без которых модель просто не работает.

Суть предметно-средовой модели заключается в том, что содержания образования проецируются непосредственно на предметную среду, минуя взрослого как деятельного носителя этих содержаний. Классический вариант этой модели целиком построен на концептуально обоснованной искусственной и жестко ограниченной предметной среде (система М. Монтессори). Взрослый в этой модели - лишь организатор предметной среды, его функция - подбор развивающего материала, который автодидактичен, сам провоцирует пробы и фиксирует ошибки ребенка. Топография образовательной среды не меняется на протяжении всего дошкольного возраста, “меняется” лишь сам ребенок, вычерпывая в процессе

многократных упражнений развивающее содержание, заложенное в предметном материале (более современный вариант этой модели построен на предметной среде, приближенной к "естественным" формам деятельности ребенка).

Ограничение образовательной среды только предметным материалом и ставка на "саморазвитие" ребенка в этой модели приводит к исчезновению систематичности образовательного процесса и резко сужает культурные горизонты ребенка. При этом, как и учебная, эта модель технологична и не требует творческих усилий от взрослого.

В истории дошкольной педагогики две последние модели были предложены как альтернативы формализму и жесткости учебной модели (по сути, имитирующей школьную систему), не учитывающей своеобразие дошкольного возраста и неэффективной в образовании дошкольника.

Особенности этих классических моделей как прототипов необходимо иметь в виду при конструировании оптимальной модели образовательного процесса для дошкольного возраста.

Такая оптимальная модель должна учитывать, с одной стороны, психологические особенности возраста (закономерности развития), с другой, - ценностные ориентиры общества относительно образования дошкольника, т.е. в целом, исходить из интегрального нормативного "образа" ребенка на "выходе" из дошкольного возраста.

Если принять во внимание возрастные особенности обучения ребенка, выраженные тезисом Л.С. Выготского: в раннем возрасте ребенок учится по спонтанным программам (своим собственным), в школьном - по реактивным (идущим от требований взрослого - учителя), а в дошкольном возрасте - по спонтанно-реактивным (сочетающим собственные интересы ребенка и педагогические задачи взрослого), то в качестве оптимального вырисовывается сочетание комплексно-тематической и предметно-средовой моделей, с ненавязчивой, "партнерской" позицией взрослого, гибким подбором образовательных содержаний и предметного материала, что позволяет учитывать как педагогические интересы (достаточно системно решать образовательные задачи), так и интересы детей, открывая путь становлению инициативности и самостоятельности во всех сферах их деятельности.

В основание оптимальной модели может быть положена структурная дифференциация образовательного процесса, исходя из основных, наиболее адекватных дошкольному возрасту позиций взрослого как непосредственного партнера детей, включенного в их деятельность, и как организатора развивающей предметной среды. В соответствии с этими позициями взрослого образовательный процесс включает две основные составляющие:

1) совместная непринужденная партнерская деятельность взрослого с детьми;

2) свободная самостоятельная деятельность самих детей.

Такая структурная модель образовательного процесса должна быть принята как каркасная для всего дошкольного возраста (3-7 лет) и как единственно возможная для младшего дошкольного возраста (3-5 лет).

Согласно предложенной модели, в основном составляющем блоке образовательного процесса - "партнерском" - в рамках совместной непринужденной деятельности взрослого с детьми должны решаться развивающие задачи самого широкого плана: развитие инициативности детей во всех сферах деятельности, развитие общих познавательных способностей (в том числе, сенсорики, символического мышления), развитие культуры чувств и переживаний, способности к планированию собственной деятельности и произвольному усилию, направленному на достижение результата, задачи освоения ребенком "мироустройства" в его природных и рукотворных аспектах (построение связной картины мира). Организующими в этом блоке являются формы совместной деятельности взрослого с детьми (игровая, продуктивная, познавательно-исследовательская деятельность, чтение художественной литературы), а также тематические содержания, которые использует воспитатель, инициируя совместную партнерскую деятельность с детьми. Все указанные формы совместной деятельности взрослого с детьми, реализуя множественные развивающе-образовательные задачи, дают взаимоусиливающий эффект, и, вместе с тем, в каждой из них есть стержневая группа задач, требующая для своей реализации релевантных культурно-смысловых (тематических) содержаний. Стержневые развивающе-образовательные задачи вкупе с соответствующим кругом содержаний (принципами их подбора и структурирования) являются опорами для воспитателя в гибком проектировании этих форм работы с детьми.

Организация содержаний в "партнерском" блоке образовательного процесса основывается на классической комплексно-тематической модели с той разницей, что воспитателю не задаются конкретные темы для "проработки" с детьми, а определяется лишь примерное движение по нескольким линиям, соответствующим формам взросло-детской активности, через: варианты примерных тематических циклов для познавательно-исследовательской деятельности (наблюдения и экспериментирования), репертуар художественных произведений с различными вариантами выбора, общие типы и структуры работы для продуктивной деятельности, возможные способы и формы игровой деятельности. Конкретная конфигурация этих форм активности и их содержания проектируется самим воспитателем, который может выбрать любую из форм совместной деятельности с детьми и линию ее развертывания как основную, смыслообразующую, и строить от нее и через нее переходы к другим формам.

Существенной особенностью совместной партнерской деятельности взрослого с детьми является ее открытость в сторону свободной самостоятельной

деятельности самих детей, открытость, задающая для свободной деятельности смыслообразующие моменты. В то же время партнерская взросло-детская активность открыта для перепроектирования в соответствии с интересами детей, субкультурными содержаниями, которые проявляются и реализуются в свободной детской деятельности.

Блок свободной самостоятельной деятельности детей наполняется образовательным содержанием за счет создания воспитателем разнообразной предметной среды, которая для самих детей обеспечивает широкий выбор деятельности, соответствующей их интересам, позволяет включаться во взаимодействие со сверстниками или действовать индивидуально. Это материалы для традиционных детских деятельностей - игры, рисования, лепки, конструирования, а также предметное оснащение для самостоятельных физических упражнений, книги, художественные альбомы, материалы для дидактических упражнений.

Однако в свете ценностных ориентаций современного общества и требований школы, которые полагают на "выходе" из дошкольного возраста первоначальное овладение знаково-системными формами мышления и такими их средствами, как чтение, письмо, арифметический счет, для старшего дошкольного возраста (5-7 лет) возможно введение в образовательный процесс отдельных элементов учебной модели.

Это предполагает включение в образовательный процесс еще одной составляющей - специально организованного обучения в форме "учебных" занятий с функцией (позицией) взрослого как учителя - регламентатора содержания и формы детской деятельности.

Позиция учителя становится возможной в результате усложнения и дифференциации партнерских отношений между взрослым и детьми, и может вводиться лишь на фоне уже упрочившейся тенденции детей к инициативности (слишком ранний переход взрослого к учительской позиции и регламентированным учебным занятиям может резко затормозить развитие детской инициативности и самостоятельности).

Таким образом, в группах старшего дошкольного возраста (5-7 лет) образовательный процесс может приобрести трехчастную структуру (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, 1995). Все три составляющие образовательного процесса в группах старшего дошкольного возраста должны быть уравновешены, образуя гармоничное единство, как в отношении типа взаимодействия взрослого с детьми, так и в отношении баланса свободной-регламентированной деятельности детей, инициатив взрослого и ребенка. Соответственно, даже в старшем дошкольном возрасте, удельный вес регламентированных "учебных" занятий в целостном образовательном процессе должен быть очень невелик.

В "учебный" блок образовательного процесса, который вводится лишь для

детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет), целесообразно поместить содержания, организованные и развертывающиеся в логике отдельных учебных предметов, реализующие, главным образом, задачи перевода детей к знаково-системным формам мышления. Это занятия по основам математики и начальному освоению чтения и письма. Именно эти содержания вместе с позицией взрослого-учителя обеспечивают непосредственную подготовку ребенка к систематическому обучению в школе (и в плане введения в базовые школьные учебные предметы, и в плане психологической дисциплины - дисциплины ума, умения принимать задачу от взрослого, действовать по инструкции, ограничивать себя движением в предмете, контролировать свои действия, т.е. в плане формирования основ учебной произвольности). Ни воспитатель, ни дети не свободны здесь в своем движении. Воспитатель должен опираться на специально разработанную систему задач, последовательно вводящую детей в эти знаковые реальности, т.е. должен иметь общую временную развертку и конкретные цели занятий в виде учебной программы.

В целом, предложенная модель образовательного процесса дает воспитателю достаточно точек опоры для реализации развивающих задач, создает пространство гибкого проектирования образовательного процесса под детские интересы, а в старшем дошкольном возрасте (можно, если угодно, назвать его "предшкольным" этапом) обеспечивает психологическую подготовку к школьной ступени образования.

Принятие такой модели образовательного процесса в дошкольном возрасте влечет за собой необходимость осуществления научных исследований, по меньшей мере, в двух направлениях: 1) поиск путей, позволяющих сделать "партнерскую" составляющую образовательного процесса более технологичной; 2) разработка системы профессиональной подготовки воспитателей, которые могли бы работать в рамках данной модели.

5. Перспективы развития дошкольного образования в совокупности его вариативных организационных форм

Начавшийся в последнее десятилетие XX века бурный процесс перехода отечественного дошкольного образования от единственной, обязательной для всех детских садов "Программы воспитания и обучения" к вариативным образовательным программам (своеобразный инновационный бум) к настоящему времени, по-видимому, перешел в более сдержанную фазу.

Отечественная дошкольная педагогика сейчас располагает множеством конкретных программ, различающихся мерой охвата разных сторон развития детей (базовые и парциальные программы), акцентами на тех или иных сторонах образования, методическими подходами к реализации развивающе-

образовательных задач.

Перспективы дальнейшего развития дошкольного образования связаны уже не с наращиванием количества образовательных программ для детских садов, а скорее, с упорядочением инновационного процесса, взвешенным анализом и выбором управленцами и практиками наиболее эффективных образовательных программ из имеющегося множества.

Появление "рамочного" документа, включающего оптимальную модель образовательного процесса и возрастные нормативы развития, как раз должно способствовать регуляции и упорядочению стихийного процесса разработки инновационных программ для детского сада, проверке эффективности уже имеющихся программ.

Однако, ввиду меняющейся социально-экономической ситуации - нарастающего сокращения сети общедоступных детских садов с их инфраструктурой - весьма актуальной становится проработка вопроса о вариативности дошкольного образования со стороны его организационных форм.

В настоящее время основной организационной формой дошкольного образования является "Дошкольное образовательное учреждение" - детский сад полного дня пребывания и его виды (утвержденные в нормативных документах МО РФ). Соответственно, основная масса дошкольных образовательных программ, разрабатываемых до сих пор, нацелена именно на детский сад.

Вместе с тем, в связи с резким сокращением сети детских садов полного дня и невозможностью принять в них всех детей дошкольного возраста, с 2000 года начали организовываться так называемые "группы кратковременного пребывания в детском саду" и развернулись разработки программ для них.

В этой ситуации, говоря о вариативных организационных формах дошкольного образования, имеет смысл выделять как особую организационную единицу "дошкольную образовательную группу". Необходимо рассматривать возможности создания таких групп (для детей в возрастном диапазоне 1-7 лет, в том числе и для 5-7 лет) не только в лоне детского сада (как кратковременных), но и на базе разных культурно-образовательных и досуговых центров (библиотек, музеев, клубов, домов детского творчества и т.п.), а также на базе добровольных родительских сообществ. При этом, такие дошкольные образовательные группы должны иметь возможность работать в разных временных режимах (с полным или неполным днем пребывания, каждодневные или несколько дней в неделю), отвечая тем самым многообразным запросам населения.

Создание таких разнообразных дошкольных групп позволит более полно использовать культурный потенциал общества в образовании детей дошкольного возраста.

"Дошкольная образовательная группа" как организационная форма - мобильнее и дешевле, чем дорогостоящий и сложный механизм детского сада

полного дня (это не исключает и более полного использования инфраструктуры детского сада для групп кратковременного пребывания разного типа).

Можно представить континуум возможных организационных форм дошкольного образования следующим образом:

- детский сад полного дня (дети 1-7 лет);
- группы кратковременного пребывания в детском саду (для разных возрастных категорий от 1 до 7 лет);
- дошкольные группы на базе разных культурно-образовательных центров (для детей 3-5 и 5-7 лет);
- дошкольные группы на базе добровольных родительских сообществ.

Очевидно, что все эти организационные формы охватывают и детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) или так называемый "предшкольный" этап образования. Относительно этой возрастной категории речь должна идти именно о "дошкольной образовательной группе", а не о "классах раннего развития" при школах. Школа как весьма специфическая территория должна быть последним прибежищем дошкольной образовательной группы для детей 5-7 лет, поскольку уже сам факт введения дошкольников в пространство школьного класса со школьным учителем приведет к организации образовательного процесса по школьно-урочному типу, что совершенно недопустимо для дошкольников.

Расширение организационных форм дошкольного образования должно с необходимостью повлечь за собой кардинальный пересмотр существующих "Санитарных правил и норм для дошкольных учреждений" в тесном сотрудничестве соответствующих ведомств образования и здравоохранения. Существующие "Санитарные правила..." архаичны, не соответствуют принципу вариативности дошкольного образования и уже давно являются тормозом на пути использования вариативных образовательных программ в детском саду, а также на пути более эффективного использования инфраструктуры детского сада для групп кратковременного пребывания разного типа. Разработанные еще в советское время и воспроизводящиеся из года в год практически без изменений, "Санитарные правила и нормы для дошкольных учреждений" рассчитаны на единственную "Программу воспитания и обучения в детском саду" советского времени, выстроенную по учебной модели, и, выходя за пределы собственно "санитарных правил", претендуют на детальное нормирование самого образовательного процесса (вплоть до характера занятий с детьми, подбора игрушек, расстановки столов и т.д.).

Резюмируя, можно отметить, что основная проблема в настоящее время заключается не в недостатке (или некачественности) образовательных программ для детских садов (в том числе и для старших дошкольников), а в недостатке самих дошкольных учреждений, их вариативных форм, а также нормативно-правового и финансового обеспечения последних.

Начав с этой проблемы, требующей управленческих решений, можно приступить к прицельной (адресной) научной разработке недостающих конкретных образовательных программ для намеченных вариативных организационных форм дошкольного образования, придерживаясь предварительно созданного "рамочного" документа как общего стандарта дошкольного образования.

Схематически можно представить упорядоченную картину дошкольного образования следующим образом:

