

Дошкольное образовательное учреждение «плюс До и После»

З.И. Тюмасева,
А.А. Цыганков



Обращаясь в этой статье к выражению «плюс До и После», используем гомологию первого с названием журнала «Начальная школа плюс До и После» – с той лишь разницей, что в названии журнала «До» соотносится с дошкольным образованием, а «После» – с основным общим образованием, а в названии этой статьи «До» индуцирует научение или предучение [2, с. 134] и «После» обращено к начальному образованию.

Кстати, идею «До и После» целесообразно использовать при прогностической разработке и реализации Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». В таком случае «До» – это существующий в настоящее время образовательный кризис, а вот «После» – пока не очень понятно. Тем более если иметь в виду, например, опережающее образование, образование для устойчивого развития, ноосферное образование и образовательное общество (по В.И. Вернадскому) и т.д. Однако заметим, что наряду с инициированной «Нашей новой школой» в государственных документах названа также «школа неопределённости» (как «один из стратегических приоритетов образования»). Значительно раньше в США рассматривался проект образования «вне / без школы».

Названия этих образовательных проектов основываются не на игре слов, а имеют глубокий смысл, или **смысловую ценность** поиска траектории развития образования. Кроме того, в России иногда используется ещё и **ценностно-смысловая методология** – это понятийно-терминологическое обозначение является не самым удачным, поскольку данная методология вторична и далеко не нова.

Для научно обоснованной и эффективной реализации программ «Дошкольное образовательное учреждение плюс До...» и «Дошкольное образовательное учреждение плюс... После» необходимо конкретизировать этапы «До» и «После» дошкольного психофизиологического развития детей, соотнося, соответственно, первую программу с **пренатальным периодом**, а вторую – с **постнатальным**. Адекватные и, одновременно, специфические факторы индуцируют в каждом из этих периодов различного характера развивающиеся взаимоотношения зародыша, эмбриона, плода, ребёнка и матери. Эти отношения имеют психологическую, физиологическую, поведенческую, эмоциональную, валеологическую, научающую, а возможно, в чём-то и обучающую природу.

Первые отношенческие контакты матери с эмбрионом происходят в виде осознания ею собственной беременности и последующих физиологических изменений, происходящих с плодом. Далее, по мере развития плода, материнские впечатления от взаимоотношений с будущим ребёнком всё больше выражаются в определённых ожиданиях. В связи с этим мать индуцирует и коммуникативные реакции, а плод и ребёнок – ответные. Таким образом и возникает ситуация научения плода и ребёнка – в условиях опережающей научающей активности матери, т.е. необходимой субъект-субъектности взаимоотношений. Ещё в раннем пренатальном периоде формируется устойчивый феномен, называемый научением, сущность которого заключается в приобретении нового опыта, модификации по-

ведения или в выраженном конечном результате.

В **перинатальном периоде** закладываются уже некоторые основы возможного обучения в виде процедуры, приводящей к усвоению информации, хотя во многом это зависит от особенностей плода [5, с. 32]. Явления научения и обучения укрепляются в развитии их взаимосвязей в постнатальном периоде развития ребёнка – с началом дошкольного образования. Именно в таком аспекте эти явления рассматриваются чаще всего за рубежом и реже в России в сравнительной психологии, этологии и педагогике. При этом явление научения отличается широким кругом модификаций поведения, или относительно устойчивых изменений в поведении в виде привыкания, условных рефлексов первого рода, «проб и ошибок», а также условных рефлексов второго рода, латентного научения, инсайт-научения, запечатления и т.д.

Всё это целесообразно усвоить ребёнку (хотя бы выборочно) накануне погружения в систему дошкольного образования, т.е. на этапе «Дошкольное образовательное учреждение плюс До...».

Важнейшим фактором эффективного использования пренатального периода развития плода является охрана детства и материнства средствами педиатрии, оздоровления (матери, ребёнка, утробной и внешней среды), пренатальной психологии и пренатальной педагогики. Именно для этого создана **антенатальная система** охраны плода, которая предполагает

- 1) научение (обучение) будущей матери в школе материнства;
- 2) создание оптимальных условий для нормального развития и предупреждения врождённых заболеваний;
- 3) исключение заболеваний матери во время беременности, особенно в первые дни и недели;
- 4) контроль за материнским организмом, находящимся под воздействием внешней среды и являющимся, в свою очередь, внешней средой для плода;
- 5) учёт критических периодов развития плода, в которые те

или иные органы растут особенно быстро и наиболее чувствительны к внешним (как позитивным, так и негативным) воздействиям;

б) целесообразные воздействия на мать, которые могут иметь выраженную экологическую, обучающую, а также воспитывающую, поведенческую природу, а на плод – воздействия поведенческого характера.

На описанной системе (в её научной обоснованности и технологической обеспеченности) и должна основываться целесообразная **пренатальная педагогика**.

Таким образом, разработка и реализация эффективной программы для школы материнства, готовящей к решению названных выше проблемных факторов, является важнейшей задачей, которая, тем не менее, в настоящее время не в полной мере поддается эффективному решению.

Научной основой такого педагогического подвижничества К.Д. Ушинским была первично названа педагогическая антропология, разрабатываемая которую он подчеркнул: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна узнать его тоже во всех отношениях».

Обратим внимание: К.Д. Ушинский, во-первых, имел в виду знания о человеке «во всех отношениях», т.е. не раздробленные и частые, но общие (сейчас сказали бы – интегрированные, системные) знания; во-вторых, говоря, что педагогика «должна узнать», учёный подразумевал, конечно же, перспективу, только не понятно какого будущего, которая, однако, реально началась уже в начале XX в. с работ В.И. Несмелова, Н.А. Бердяева, М. Шепера и др.

И всё-таки К.Д. Ушинский первым из российских педагогов обратил внимание на актуальность не конкретных раздробленных знаний об обучаемых (физиологических, гигиенических, дидактических, педоантропологических и пр.), но именно – комплексных, системных знаний о человеке, целенаправленно формирующемся в процессе развития самого образования. Это тем более важно, что названная система (как теперь стало очевидно) содержит или должна содержать в качестве подсистем тео-

рию биосоциогенеза, сравнительную психологию, сравнительную педагогику, сравнительное образование (эдукологию), сравнительную дидактику (онтодидактику), антропологию, психофизиологию, биосоциологию, этологию, экологию человека и валеологию [3; 4].

Однако вряд ли целесообразно раздельное попредметное выделение перечисленных областей знания. Выход из этого положения был найден в виде их целесообразной интеграции, результат которой назван «человековедением», «человекознанием» и даже «народоведением». Но, как представляется, первичная проблема заключается не в названии, а в разработке той сущности, которую будем называть далее всё-таки человековедением и которую предстоит довести (как необходимую и актуальную) и до уже практикующих педагогов, и до будущих специалистов.

Такой подход к системному познанию развивающегося человека почти синхронно реализуется с разным успехом и в России, и за рубежом. Впрочем, становление современного человековедения сопряжено со значительными трудностями, обусловленными влиянием двух факторов: 1) выходом на новую парадигму фундаментализации всех ступеней непрерывного образования – в аспекте конвергентных интересов, потребностей и возможностей общества как целостной системы; 2) целесообразной и заинтересованной реализацией диверсифицированных особенностей, способностей и предрасположенностей отдельных людей или их типологических групп.

Именно в связи с этим в настоящей статье рассматриваются целенаправленные и целесообразные научающие воздействия на плод в утробе матери и на ребёнка до второго детства включительно. Необходимо знать и использовать в научении особенности развития плода на всех его периодах, в основе чего лежит биогенетический закон Геккеля–Мюллера: онтогенез есть краткое и сокращённое повторение филогенеза (со всеми дальнейшими его поправками А.Н. Северцовым). Тем самым гомология онтогенеза и филогене-

за, основанная на конвергенции биогенеза и социогенеза, позволяет представить индивидуальное развитие ребёнка как повторение основных стадий биологической эволюции и этапов культурно-исторического развития человечества.

Таким образом, человек за время своего внутриутробного развития проходит путь от простейшего двуклеточного организма, зародыша, эмбриона, плода до выраженного существа с человеческим обликом. Уже после рождения рассматриваются типы периодизации развития личности, основанные на разных критериях и признаках. Например, одна из таких типологий включает периоды новорождения, младенчества, раннего детства, первого детства, второго детства и т.д.

Как показывают исследования, важными являются не возрастные периодизации сами по себе, которых имеется немало (по Л.С. Выготскому, А.В. Петровскому, Э. Эриксону, Л. Кобергу, Ж. Пиаже, Дж. Брунеру и др.), а, во-первых, поведенческая обусловленность научения – с конкретными характерными периодами развития ребёнка; во-вторых, врождённые склонности (т.е. личностные особенности) к определённым типам научения и по разным периодам; в-третьих, возрастные (по периодам развития) предрасположенности к определённым типам поведения; в-четвёртых, последовательная, непрерывная и поэтапная взаимосвязь развивающихся типов научения.

В контексте сказанного заметим, что в начале XX в. И.П. Павлов стремился открыть всеобщие законы научения и соответствующие им нервные механизмы. Однако только изучение гомологии поведения и научения у животных и человека высветило глубокий смысл сравнения их интеллектуальных особенностей, что и позволяет доказательно характеризовать развитие ребёнка на отдельных пренатальных и постнатальных периодах. В своё время Ч. Дарвин заметил: «Различия в разуме между человеком и высшими животными, как бы велики они ни были, определённы есть различия в степени, но не в роде».

Основы **сравнительной психологии** закладывали психологи-эволюционисты В.А. Вагнер, П.А. Кропотник, Д.А. Кашкаров, А.Н. Северцов, Н.Н. Ладыгина-Котс и др., а также зоопсихологи В. Келер, Дж. Когхила, К.С. Лешли, Э. Торндайк и др. Экологические аспекты сложных форм поведения животных (или экологию поведения животных) изучали Б. Мантейфель, Н.П. Наумов, И.А. Шилов, А.Д. Слоним и др. Велик вклад в развитие сравнительной психологии И.П. Павлова, М.П. Штодина и других исследователей, изучавших антропологию научения, а также К. Лоренца, Н. Тинбергена, Л.В. Крушинского и других учёных-этологов. Ещё в XIX в. академик И.П. Павлов настаивал: «Нет сомнений в том, что систематическое изучение фонда прирождённых реакций животных чрезвычайно будет способствовать пониманию нас самих и развитию в нас способностей к личностному самоуправлению».

В аспекте сравнительной психологии разработаны и реализуются (особенно за рубежом) когнитивные методы сравнения психики животных и психики человека – на соответствующих стадиях их интеллектуального развития и в пренатальном и постнатальном периодах развития человека.

Идея сравнительности оказалась настолько плодотворной, что во второй половине XX в. она вышла за границы сравнительной психологии и в настоящее время осторожно вводится в педагогическую психологию. Более того, делаются попытки спроецировать эту идею на педагогику, образование и даже дидактику. Однако случилось так, что независимо от этого была начата разработка **эдукологии** – сравнения зарубежного и отечественного образования [1], а также **онтодидактики** – сравнительной дидактики [10]. При этом было бы весьма целесообразно не ограничительное (как практически получается), а углублённое и развёрнутое исследование названных феноменов, учитывая, конечно, системно-подсистемную взаимосвязь педагогики, образования, дидактики и множества соответствующих им теорий.

С учётом всего сказанного коллектив нашего Института здоровья и экологии человека ЧГПУ ведёт основные исследования по следующим направлениям:

1) диверсификационно-конвергентная системная целостность общего образования – в условиях глубокой трансформации образования и утверждения национального образовательного проекта «Наша новая школа» [7–9];

2) научно-прикладное обоснование и разработка пренатальной и перинатальной педагогик, которые, как показано выше, базируются на современном педагогическом антропогенезе, пренатальной и перинатальной психологии, а также педиатрии и институтированной системе «охрана материнства и младенчества (в аспекте валеологии)» [6].

С опорой на проведённый выше анализ объективных оснований для природосообразного развития ребёнка обратимся теперь к реалиям, на основе которых должно быть целесообразным выделение обусловленных периодов развития детей и соответствующих им типов научения (обучения), воспитания и целенаправленного развития.

Акцентируем: если ориентироваться на «Начальную школу плюс До и После», то, безусловно, *плюсовать* можно только то, что обладает некоторой общностью – в нашем случае в виде **формы организации** образования. Именно поэтому «До» – это организация дошкольного образования, а «После» – среднего общего образования. Такое соотношение отмечается во многих документах, хотя, по сути, оно может показаться не очень убедительным – в связи с множеством определений образования. Однако найдутся некоторые аргументы в защиту именно «дошкольного образования», но не пренатального и перинатального развития человека.

Имея в виду сущность образования и соответствующего предобразования, целесообразно рассматривать **дошкольное образование** как **переходный период** от преддошкольного развития, научения (обучения) и воспитания к начальному образованию.

Ближе других к такому рассмотрению был Л.С. Выготский [2], который говорил о дошкольном возрасте (в широком и буквальном понимании «дошкольного») и о школьном возрасте, а также о переходном периоде развития ребёнка – от одного возрастного периода к другому.

Заметим, впрочем, что, как показывает анализ, в практике нынешнего образования всё оказалось несколько иначе, чем прогнозировалось (с учётом проводимой модернизации). Приведём пример, близкий к теме настоящей статьи: 20% детей, поступающих в 1-й класс начальной общеобразовательной школы, оказываются неподготовленными к ней в психофизиологическом отношении и познавательно-деятельностном смысле; лишь около 20% будущих первоклассников подготовлены к школе; до 60% поступающих в школу детей нуждаются в дополнительной подготовке. При этом практически все дети, поступающие в 1-й класс, идут в школу с охотой. Однако через 4 месяца около 40% первоклассников теряют интерес к школе, учению, одноклассникам. А к концу первого года обучения до 80% учащихся остаются непонятыми своим учителем и не имеют гармоничных взаимоотношений с ним.

Представленная статистика является типичной и не позволяет говорить о высоком качестве и оздоровляющем характере образования. Более того, массовое общее образование в России можно назвать выраженом здоровьезатратным и для обучаемых, и для педагогов.

Есть все основания полагать, что практикуемые в настоящее время тестирование и диагностика дошкольников – на предмет их психологической и познавательно-деятельностной готовности к школе – являются в принципе неэффективными, так как не обеспечивают массового и успешного решения важной образовательной задачи. Ведь сначала необходимо определить, что именно целесообразно оценивать у будущих первоклассников.

Приведённые количественные характеристики реальных постдиагностических «успехов» обучаемых показывают, однако, что исполь-

зуемые традиционные диагностики позволяют оценить всего лишь специфическую обученность (нередко в виде «натасканности») будущего школьника, но не потенциал обучаемости и воспитуемости, основанный на выраженных особенностях, возможностях, способностях и предрасположенностях ребёнка, – потенциал, который позволяет определить типологию адекватного начального общего образования. Собственно, с этого и должны начинаться диверсификация поступающих в 1-й класс и типологическая диверсификация самого образования.

Данная задача далека от решения, по крайней мере в России, но чрезвычайно актуальна и реальна, что подтверждает опыт зарубежного образования. Именно поэтому настоящая статья призвана акцентировать внимание заинтересованных педагогов на непрерывном и целенаправленном диверсифицированном научении, обучении и развитии подрастающих детей – на этапах от пренатального до начально-школьного возраста.

Таким образом, подлинная модернизация российского образования не может не начинаться с пренатального развития, целесообразного преддошкольного научения, воспитания и развития, обучения дошкольников во взаимосвязи этих педагогических явлений, начиная с пренатальной педагогики, «дошкольного образования» и до начального общего образования – в аспекте диверсифицированных возможностей, склонностей, способностей и предрасположенностей детей.

Решить эту задачу, имеющую содержательную, технологическую, организационную и человековедческую составляющие, не просто. Считаем, что ближайшей возможностью для этого является реализация проектов «Наша новая школа», «Школа неопределённости», «Образование без школы», «Образовательное общество» и др. на мировом уровне.

Литература

1. Бордовский, Г. Эдукология как наука об образовании / Г. Бордовский, Б. Извозчиков // Вестник высшей школы. – 1991. – № 3. – С. 24–32.

2. *Выготский, Л.С.* Избранное / Л.С. Выготский. – М. : Издательский Дом Ш. Амонашвили, 1996. – 224 с.

3. *Казначеев, В.П.* Здоровье нации, просвещение, образование / В.П. Казначеев. – М. ; Кострома : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 248 с.

4. *Казначеев, В.П.* Проблемы человековедения / В.П. Казначеев. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. – 352 с.

5. *Резникова, Ж.И.* Интеллект и язык : Животные и человек в зеркале экспериментов. : Ч. I : учеб. пос. для студентов вузов / Ж.И. Резникова. – М. : Наука, 2000. – 279 с.

6. *Тюмасева, З.И.* Дорога в страну чудес : комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОУ / З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 159 с.

7. *Тюмасева, З.И.* Метатеория образования : [Монография] / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб. : МАНЭБ, 2004. – 414 с.

8. *Тюмасева, З.И.* Экологическое строительство детской души / З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 240 с.

9. *Тюмасева, З.И.* Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования : словарь-справочник / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. – Сургут : ГУП ХМАО «Сургутская типография», 2004. – 314 с.

10. *Цыганков, А.А.* Методологическая разработка по актуальным проблемам методики научения (Предмет методики : Онтодидактика : Гносеологические основы научения) / А.А. Цыганков, Л.Я. Бондаренко. – Свердловск : УрГУ, 1978. – 35 с.

Зоя Ивановна Тюмасева – доктор пед. наук, канд. биол. наук, профессор, директор Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета, заслуженный работник высшей школы РФ;

Александр Авдеевич Цыганков – канд. физ.-мат. наук, доцент, зав. эколого-валеологическим центром Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.