

УДК 373.3

О.А.АНИЩЕНКО

## ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ: ПРИ КАКИХ УСЛОВИЯХ ОНА ДОСТИЖИМА?

Подготовка к школе признается важной задачей уже на протяжении нескольких столетий. Пожалуй, впервые она была поставлена Я.А.Коменским в XVIIв. в связи с выдвиганием им идеи всеобщего обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Именно в "материнской школе", которую он рассматривал в качестве формы семейного воспитания, каждый ребенок должен был быть подготовлен к обучению в начальной школе "родного языка".

В XIX веке значимость этой задачи будет признаваться уже не только для семейного, но и общественного дошкольного воспитания /И.Г.Песталоцци, Е.О.Гугель, В.Ф.Одоевский, Ф.Фребель, К.Д.Ушинский, А.С.Симанович и др./.

Однако, до тех пор, пока общественное дошкольное воспитание не входило в систему народного образования, вопрос о преемственности не ставился и не рассматривался. Речь шла, в основном, о необходимости подготовки к школе в семье и в немногочисленных на то время дошкольных учреждениях.

Именно включение детского сада в систему образования, одним из принципов деятельности которой станет принцип единства и преемственности всех типов учебных заведений, заставит обратить внимание на разработку условий, путей, способов взаимосвязи этих двух первых ступеней.

Уже сам термин "преемственность" /от существительного "преемник, -а"/ говорил о том, что речь должна была идти о продолжении чьей-то деятельности, традиций, обязанностей, при сохранении тех или иных элементов, отдельных сторон. Но в пылу полемики, развернувшейся в начале XX века между дошкольными и школьными работниками, очевидно, многим было не до этих лингвистических тонкостей.

Учителя упрекали дошкольных работников за то, что они не учитывают особенностей работы школы, используют методы, настолько отличные от методов школы, что прохождение детьми школьного курса становится подчас затруднительным. Дошкольные работники считали, что именно учителя должны изучать дошкольное дело и заимствовать, перенимать /раз уж речь идет о преемственности/ некоторые методы его работы для использования в начальной школе.

Этой дискуссией и было положено начало обсуждению вопросов преемственности содержания, форм, методов и приемов работы детского сада и школы, которые и в настоящее время не нашли своего полного разрешения.

Интерес к этим вопросам с тех пор то обострялся, то затухал по ряду причин. Наиболее активно направление и содержание преемственности обсуждались с конца 10-х до середины 20-х годов, когда создавалась новая система образования и увеличивалось количество детей, поступающих в городские школы из детских садов.

Учителя отмечали более высокий уровень их общего развития и одновременно то, что эти дети не подчиняются школьным требованиям, медленно к ней привыкают, не могут высидеть спокойно все уроки, желают заниматься только тем, что им интересно и т.д. "Шкрабы" /школьные работники по терминологии тех лет/ видели причину такого явления в широком распространении идей теории "свободного воспитания" в дошкольных учреждениях 20-х годов, а пути его разрешения – в использовании в детских садах школьных методов работы. Представители общественного дошкольного воспитания считали, что, если и должны использоваться одинаковые методы и приемы

работы, то скорее начальная школа обязана применять те, что используются в детском саду, т.к. они больше подходят для работы с маленькими детьми, а не наоборот.

Позиция дошкольных работников периода с 1917 по 1925 годы была почти однозначна: школа, в интересах разрешения проблемы подготовки к ней и преемственности в работе, должна отказаться от присущих ей атрибутов (школьного режима, твердых программ, классной обстановки, жесткого расписания уроков), т.е. пойти по пути перестройки школы для ребенка, а не наоборот. Довершило дело практического изменения начальной школы введение комплексных программ.

Одна из причин таких прямо противоположных позиций – в традиционном несовпадении основных целей работы детского сада и школы, что, безусловно, затрудняет установление преемственности в содержании, формах и методах. Для одних главным является сохранение и укрепление здоровья, разностороннее развитие детей, а для других – прежде всего сообщение и овладение кругом знаний, умений и навыков /чтения, письма, счета/, правилами школьной жизни и поведения. Именно в 20-е годы эти цели попытались сблизить настолько, что начальная школа для детей стала фактически продолжением детского сада. Правда, как отмечали сами учителя, работавшие по комплексным программам, интересных дел у них и детей было много, заняты все были чрезмерно, но читать и писать при этом в первом классе практически так и не научили.

С середины двадцатых до начала тридцатых годов в интересе к задачам подготовки к школе и установлению преемственности по ряду причин возникает пауза: в детских садах и, пожалуй, в начальной школе на первый план выдвигаются не столько образовательные, сколько воспитательные задачи; распространяются взгляды о перспективе отмирания школы при коммунизме; наследственность или неизменная среда рядом педологов рассматриваются в качестве основных факторов развития ребенка и др.

Переход в годы Великой Отечественной войны на обучение в школе с 7 лет вновь обостряет внимание в педагогической среде к проблеме подготовки к школе и осуществлению преемственности в работе прежде всего потому, что перед всеобщим дошкольным воспитанием впервые выдвигается цель "всестороннего развития и подготовки к школе".

Преемственность начинают рассматривать как двусторонний целостный процесс, в котором, с одной стороны, на дошкольной ступени закладываются основы развития личности ребенка и формируется его готовность к переходу на следующую ступень образования; а с другой – осуществляется активное использование школой того, что приобретено воспитанником детского сада до поступления в первый класс. Таким образом, одно из условий установления преемственности начинают связывать с разработкой критериев содержания, форм и методов подготовки к школе.

Совещания, конференции, дискуссии тех лет приводят к выводу, что данная проблема требует научного разрешения, а понятия "готовность", "подготовка", "преемственность" и другие нуждаются в тщательной разработке и уточнении.

Первоначально и для педагогов, и для психологов готовность к школе отождествлялась прежде всего с наличием у ребенка определенного круга знаний и представлений, необходимых для школьного обучения, развитием умений следовать указаниям учителя и подчиняться дисциплине. Поэтому педагоги активно приступают к разработке проблемы обучения /его содержания, форм,

методов/, и от дошкольной педагогики постепенно “отпочковываются” методики дошкольного воспитания /по сути дела обучения/.

Введение занятий в детском саду в качестве основной формы систематического обучения, казалось бы, установило преемственность форм, т.к. при разработке их структуры за основу был взят школьный урок: повторение пройденного, объяснение нового материала и закрепление его. Не было только выставления оценок в баллах и домашних заданий, хотя позднее некоторые воспитатели пытались осуществить “почин” переноса не только всех компонентов урока на занятия в подготовительной к школе группе, но и добровольно воспроизводили классно-урочную систему в целом /опрос детей у доски или стола воспитателя, жесткие требования к дисциплине на занятиях, ответы по поднятой руке, домашние задания, дневники и т.д./.

В качестве основного метода, обучения для дошкольников А.П.Усовой был предложен метод “указаний”, по сути своей тоже аналогичный со школьным.

Основное, на что обращается внимание в педагогических работах тех лет – это расширение круга общих и специальных знаний /по грамоте, математике/ дошкольников. Возможно, отчасти это было связано с буквальным переносом на детский сад способов разрешения цели и содержания работы школы, выдвинутых серией партийных постановлений 30-х г.г. Именно тогда перед школой была поставлена задача подготовки к поступлению в вузы /технические прежде всего/ за счет возврата в школу классно-урочной системы работы и предметного преподавания без опоры на дифференциацию интересов и склонностей.

Учителя начальной школы все чаще связывали с готовностью к школьному обучению задачу усвоения детьми грамоты, их умение читать, считать, знание букв /многие считают так и до сих пор/. Однако, уже в конце 40-х годов А.Н.Леонтьев вводит в научный оборот новый термин “формирование психологической готовности”, который значительно расширяет и обогащает содержание данной работы.

Именно с этого времени начинаются специальные психологические исследования, направленные на изучение содержания психологической готовности детей к школе, внутри которой выделяется личностный аспект.

Вслед за Л.С.Выготским многие психологи связывают проблему готовности к школьному обучению с кризисом 7 лет, с его мыслью о том, что главным в ее достижении является не количественный запас знаний и представлений, а новое качество психической деятельности, изменяющее все связи и отношения ребенка. Поэтому гораздо важнее научить ребенка мыслить, чем сообщить ему те или иные знания.

Поворот на изучение психологических особенностей ребенка, и его готовности к школе – главный итог психологических исследований этой проблемы рубежа 40-50-х годов /З.И.Истомина, З.В.Мануйленко, Н.Л.Аганесова, Т.В.Петухова, Л.И.Божович и др./.

Несколько особое место занимают работы, рассматривающие готовность к систематическому обучению сквозь призму преемственности детского сада и школы /Б.Г.Ананьев, А.И.Сорокина и др./.

Среди задач подготовки к школе они выделяют такие, как научение детей умению учиться, создание у них активного положительного отношения к школе и др.

Два последующих пика обострения интереса к этой проблеме приходится на рубеж 60-70-х г.г. /в связи с изменением продолжительности начального обучения и пересмотра в связи с этим содержания работы начальной школы и

детского сада/, а затем на 80-90-е годы /в связи с реформой школы и переходом на обучение в ней с шести лет/.

В это время усилия психологов /А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, И.В. Имедадзе и др./ были сконцентрированы на изучение психологических аспектов готовности; физиологи и гигиенисты /В.Г. Артемов, О.А. Лосева, Е.В. Хохрякова, Ю.А. Колин, В.П. Зухарь и др./ во главу угла ставили изучение уровня физиологической зрелости организма, позволяющей выдерживать школьные нагрузки. Педагогические работы были посвящены, в основном, одному-двум аспектам – преемственности и отбору запаса знаний, умений и навыков общего и специального характера, разработке методики их сообщения.

Возможно, исследование этой важной проблемы психологами, физиологами и педагогами “не вместе, а рядом” привело к определенной взаимной невостребованности результатов ряда исследований и, как следствие, к кризису практической педагогической деятельности, направленной на оказание помощи детям в их достижении психологической готовности к школе и установлению подлинной преемственности.

Определенный всплеск активности в разработке педагогами некоторых аспектов преемственности приходится на 70-80-е г.г. /В.Д. Лысенко, П.Сагымбекова, Р.И.Афанасьева, Г.Х.Бурангулова, Л.А.Калмыкова, Л.А.Левина, В.В.Ткаченко, Р.Абдукодилов и др./ В работах этих авторов рассматривались вопросы преемственности содержания, форм и методов в воспитании /нравственном, эстетическом/ и обучении /математике, рисованию, природоведению и др./ Отмечалось, по каким предметам, в каком содержании есть преемственность задач, в каких методах работы она проявляется, предлагались шаги к ее углублению. Чаще всего предложения касались детских садов, а не школы. Возможно, это объяснялось тем, что программные документы для них были более мобильными и дорабатывались чаще, нежели школьные. Возможно, смещение акцентов в понимании сути преемственности как закономерности развития привело к тому, что на первый план вышла не собственно преемственность школы с детским садом в содержании, формах, методах работы, а перестройка последних под требования школы. Делались выводы о том, что преемственность связи в программах не только нужно, но и можно установить, обеспечив тем самым для детей безболезненный переход от одной ступени обучения к другой.

Часто из поля зрения при этом выпадало отсутствие решающего условия достижения преемственности – максимально возможный охват детей общественным дошкольным воспитанием хотя бы за год до поступления в школу.

Преемственность подлинная в 80-е г.г. при 60-70% охвата детей дошкольными учреждениями в среднем по стране была недостижима. Как бы ни понимали суть этой работы, как бы ни пытались отразить это в программно-методических документах, школе часто приходилось начинать с нуля, поскольку значительная часть учеников в классы поступала не из детского сада, а из семьи с разным уровнем отношения и знаний о том, как лучше подготовить к ней своего ребенка.

Это поняли раньше нас за рубежом. Уже в 70-е г.г. в Польше, Болгарии и др. странах около 90% детей посещали детские сады за год до поступления в школу. С 80-х г.г. в большинстве развитых стран /США, Великобритания, Франция/ от 87 до 100% пятилеток посещают школы для маленьких детей, которые по сути своей представляют дошкольные группы, существующие автономно или при школе.

Все очевиднее связь в установлении преемственности с разрешением проблемы подготовки к школе: определением ее задач, содержания, критериев, форм и методов этой работы, выделением фундаментальных личностных качеств ребенка, являющихся основой последующего успешного обучения.

Всплеск активности в исследовании этой проблемы, связанный прежде всего со снижением сроков обучения в школе, психологами /М.И.Лисина, Е.Е.Кравцова, Н.И.Гуткина, Т.В.Чередникова, В.Г.Каменская, С.В.Зверев и др./ и физиологами /М.М.Безруких, С.П.Ефимова, М.Г.Князева, Л.В.Морозова и др./ приходится на 80-90-е годы.

Анализ работ этого периода показывает, что в выборе наиболее значимых аспектов готовности существовало достаточно большое количество толкований, которые продолжают уточняться до сих пор. Так, если в начале 70-х г.г. выделяли общую готовность ребенка к обучению в школе, специальную подготовку к усвоению некоторых предметов школьного цикла /грамота, математика/ и психологическую готовность; в конце 70-х чаще всего называли физическую, умственную и социально-личностную готовность; в 80-х г.г. в качестве основных компонентов готовности считали интеллектуальную, мотивационную, коммуникативную готовность, сформированность предпосылок учебной деятельности; то 90-е годы привели нас к пониманию того факта, что готовность к школе является сложным интегративным образованием и включает в себя ряд компонентов как соматической, так и психологической готовности.

Однако, выделенные многообразные критерии готовности к школе не давали ответа на вопрос о том, какая же "неготовность" ребенка проявляется прежде всего и, следовательно, требует первоочередной работы по ее предупреждению.

В определенной степени ответ на этот вопрос содержался в исследованиях У.В.Ульенковой, М.Н.Костиковой и Г.М.Ивановой середины 80-х г.г. Они занимались изучением вариантов индивидуальной недостаточной готовности к школе, отрицательно сказывающихся на успешности обучения и разработкой коррекции посредством применения разных форм работы и видов помощи детям. Оказалось, что с самого начала успешность школьного обучения тормозит недостаточный уровень развития смысловой памяти и наглядно-образного мышления /логическое оказывает меньшее влияние/. Примерно через полгода /при наличии интеллектуальной готовности/ сказывается недостаточная сформированность предпосылок учебной деятельности. Практически никак не проявляется мотивационная неготовность в первом классе /опять же при наличии интеллектуальной/, но во втором или третьем она может привести к снижению успеваемости.

Причины именно такой последовательности проявления неготовности обусловлены, на наш взгляд, тем, что в современной массовой школе, ориентированной прежде всего на словесный путь обучения и усвоение огромного количества знаний, неразвитость памяти и мышления становятся лимитирующим фактором с первых дней учебы.

Многолетние исследования данной проблемы позволили вновь вернуться к вопросу о содержании и взаимосвязи понятий "подготовка детей к школе", "психологическая готовность", "школьная зрелость", "подготовленность", "преемственность" и др. Часто ранее некоторые из них употреблялись как синонимы, хотя необходимость в их различении вполне очевидна:

– при употреблении понятия "школьная зрелость" акцент делается на биологической, физиологической зрелости организма ребенка к концу дошкольного возраста. Чаще этим термином пользуются физиологи и медики;

– “психологическая готовность” к школьному обучению предусматривает наличие у ребенка комплекса психических качеств, необходимых для успешного обучения в школе;

– “готовность к школе”, с точки зрения ряда исследователей, является выражением с более широким значением и охватывает уровень как соматического, так и психического развития;

– “подготовка к школе”, на наш взгляд, представляет собой педагогический процесс, направленный на достижение определенного уровня готовности, развития;

– “преемственность” – построение педагогической практики школы на основе достижений ребенка-дошкольника, изучения, задействования и развития его потенциала. Именно такое понимание преемственности позволяет реально реализовывать идею непрерывности в воспитании и обучении детей на самых первых этапах не путем полного отрицания старого, а путем сохранения и переноса наиболее существенных его элементов на новую ступень развития.

Актуальность установления преемственности детского сада и школы в настоящее время в нашей республике вновь очевидна. Она связана с очередной реформой системы образования, которая предусматривает значительные изменения в работе с детьми на стыке дошкольного и школьного возраста и реализацией идеи непрерывного образования.

К сожалению, вопрос преемственности двух первых звеньев системы образования так и не стал до сих пор предметом серьезных исследований. Не уделяется должного внимания ему в педагогической практике, чаще всего преемственность в которой ограничивают установлением форм связи детского сада и школы /взаимопосещения, совместные семинары, педсоветы, экскурсии детей в школу и т.д./ Возможно, такое положение дел связано с пониманием того факта, что реальная и полная преемственность может быть достижима при наличии ряда условий:

– когда каждый ребенок за год-два до поступления в школу проходит через общественное дошкольное воспитание. Только в этом случае школа будет “преемником” деятельности детского сада, сможет учитывать /и станет изучать/ опыт его работы. Ей не придется начинать “с нуля”, дублировать на уроках материал из-за того, что часть детей приходит в школу, минуя детский сад;

– при установлении преемственности на государственном уровне в единой системе требований и согласование целей работы, в подходах к их реализации, в государственных стандартах образования, программных, методических документах и пособиях;

– при глубоком обоюдном изучении работы детского сада и школы с позиции непрерывности процесса обучения и воспитания вместо взаимных претензий и упреков;

– при правильном понимании сути проблемы готовности детей к школе (которая не сводится к умению детей читать, писать, считать, а представляет собой достаточно сложное образование, включающее в себя целостную систему индивидуальных свойств и качеств ребенка) и в овладении способами и методами этой работы;

– лично-ориентированная модель дошкольного воспитания должна быть воспринята и продолжена школой. В связи с этим особую значимость приобретает диагностика физического и психического развития детей дошкольников, учет особенностей которых призван помочь учителю в изучении детей, а детям облегчить трудности процесса адаптации. Поскольку получение информации о степени развития детей накануне поступления в школу мы считаем делом несколько запоздалым /т.к. в таком случае времени на развивающую или коррекционную работу не остается/; считаем правильным принятое у нас

решение о переходе в перспективе к обязательному посещению детских садов детьми пятилетнего возраста;

– в плане преемственности детского сада и школы наряду с установлением качественного своеобразия возрастов не меньшее значение имеет определение психологической общности этих периодов. Ряд психологических исследований дает основание предполагать, что эти периоды объединяет единая мотивационно-потребностная основа осваиваемых ребенком деятельностей. Формируется она в игре, и это означает, что игровые формы деятельности не могут быть изъяты из школьного обучения или сведены только к использованию игровых методов и приемов;

– снижение на один год сроков поступления в школу и перевод шестилеток на обучение в школу /особенно при школе/ проблему не решает, а усугубляет. Возраст этот до сих пор большинство ученых относят к дошкольному. Ни физиологически, ни психологически они не готовы к выполнению в полном объеме тех требований, которые к ним традиционно с первых дней предъявляет школа и учителя, переходу на новые условия жизни и деятельности. Выходом может быть создание переходных классов, групп для шестилеток на базе детского сада. Именно в них есть необходимые условия для организации жизни и деятельности детей этого возраста; работают педагоги, знающие их возрастные особенности и умеющие применять соответствующие им формы и методы работы. Отрадным считаем тот факт, что в этом учебном году большая часть шестилеток у нас в республике пошла в подготовительные классы при детских садах;

– для сельской местности наиболее перспективными учреждениями, в которых может осуществляться максимально тесная взаимосвязь дошкольной и школьной воспитательно-образовательной работы, могут стать учреждения типа “детский сад – начальная школа”, в которых эта связь органична и естественна; это создаст необходимые предпосылки для реального учета возрастной специфики и психологической общности и, следовательно, реализации преемственности. Именно в них и могут работать с детьми от трех до десяти лет педагоги новой специальности, подготовка которых начата в Беларуси;

– для изменения дистантного стиля общения педагога с ребенком /который часто воспринимается ребенком как выражение личной неприязни/, форм общения детей на занятиях и уроках, желательно снижение количества детей в группе и классе;

– наивно надеяться, что серьезные изменения в образовании не потребуют материальных затрат; прочная материально-техническая база системы образования – одно из условий реализации поставленных задач.