

Публикуемая ниже статья посвящена актуальным вопросам развития раннего и дошкольного образования в контексте международных дискуссий и современных междисциплинарных исследований. Системы образования в современном мире находятся перед лицом самых серьезных вызовов в своей истории. Это требует пересмотра всей архитектуры систем образования и выстраивания образования «снизу вверх» в противоположность историческому развитию образовательных систем «сверху вниз». Необходимость пересмотра подходов к раннему образованию и всей образовательной системе в целом определяется политическими, экономическими, социологическими, психологическими и нейропсихологическими аргументами.

Новые научные данные о роли раннего развития в биографии отдельного человека привели к пересмотру значения и роли раннего развития в общей системе образования, к разработке и принятию в экономически развитых странах начиная с 1990-х гг. рамочных образовательных программ раннего развития – национальных куррикулумов, которые с тех пор неоднократно пересматривались в свете новых задач. Эти рамочные национальные образовательные программы – аналоги российского ФГОС дошкольного образования – являются необходимым, но недостаточным условием обеспечения качества дошкольного образования. Они должны сочетаться с рядом других мероприятий – повышением профессионального уровня персонала, регулярной оценкой качества условий и процессов в организациях и т.п.

Эмпирические исследования показывают, что образовательные системы имеют присущие им изнутри недостатки, вследствие которых эти системы порождают (усиливают) социальное неравенство в доступе к качественному образованию. Все аргументы в совокупности говорят о необходимости пересмотра научных оснований построения образовательных программ – наблюдается переход от доминировавших еще недавно конструктивистских концепций саморазвития (Ж. Пиаже) к интеракционистским концепциям, основанным на идеях социального конструктивизма, которые восходят к выдающемуся российскому ученому Л.С. Выготскому. Образование в соответствующих этим идеям моделях понимается как социальный процесс взаимодействия всех участников образовательных отношений, включая ребенка и его семью, а также все другие организации и места, в которых так или иначе происходит взаимодействие детей и взрослых. Образовательные планы второго поколения, разрабатываемые под руководством В.Е. Фтенакиса, построены на основе этой модели.

Владимир Загвоздкин

## Необходимость перемен: раннее образование в современном мире

**Аннотация.** Рассматриваются тенденции и проблемы развития раннего и дошкольного образования в зарубежных странах в контексте глобальных вызовов современной цивилизации. Автор утверждает, что в этом контексте необходим пересмотр всей архитектуры образовательного процесса, и привлекает для обоснования своего тезиса данные междисциплинарных исследований проблем детей и детства. Он рассказывает о предпринимаемых в разных странах попытках интегрировать раннее и дошкольное образование в общую систему образования путем создания рамочных программ – национальных куррикулумов. Особое значение при этом он придает проблеме несправедливости в образовании, источником которой, по его убеждению, являются присущие (имманентные) самой системе образования структуры, искусственно усиливающие имеющееся неравенство. Автор выдвигает тезис о том, что решить эту проблему можно только путем разработки программ «второго поколения», в основу которых должна быть положена социально-конструктивистская интерактивная модель образования Л.С. Выготского. Согласно этой модели образование понимается как с самого начала социальный процесс, включенный в социокультурные взаимосвязи, что делает необходимым сетевое взаимодействие всех институтов, имеющих дело с детьми, и прежде всего семьей. В заключение автор дает характеристики таких программ на примере проектов, реализованных под его руководством в ряде земель Германии.

**Ключевые слова:** образовательная политика, образовательные программы, образовательные системы, психология развития, нейрофизиология развития, социальная справедливость, конструктивизм, социальный конструктивизм, образовательные программы второго поколения.

### СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРЕД ЛИЦОМ НОВЫХ ВЫЗОВОВ

В отношении хода детского развития исторически образовательные системы складывались «сверху вниз». Сначала

возникли университеты и только затем – предшествующие ступени образования. Школа и детский сад являются продуктом XIX в. и даже в большей степени XX в. В начале XXI в. настало время изменить



об авторе



*В.Е. Фтенакис, президент объединения «Дидакта», президент «Немецкого института исследований семьи, семейного права и семейной политики», научный руководитель ряда федеральных программ развития дошкольного образования ФРГ, профессор, доктор*

этот вектор развития и создать систему образования, которая развивается «снизу вверх». И сегодня у нас как никогда имеются для этого высокие шансы. Образовательные системы уже в течение продолжительного времени стоят перед величайшими вызовами в своей истории. Должны быть изменены их философские и теоретико-педагогические основы, понимание образования, определение целей образования, методико-дидактические подходы, вообще вся архитектура образовательного процесса, чтобы соответствовать вызовам XXI столетия, но прежде всего – индивидуальным потребностям детей, и чтобы иметь возможность обеспечить больше справедливости в образовании. Причиной для этого являются макро- и микросоциальные процессы изменений, происходящие на всех уровнях общества, экономики, культуры и, не в последнюю очередь, в семье. Глобализация коммуникации, ее организация с помощью новых технологий и возникшая таким образом «новая глобализация», распространяющееся культурное разнообразие, растущая социальная комплексность, происходящие в силу разных причин процессы миграции, войны и общие контекстуальные изменения различного рода ставят перед нами вызовы, на которые должны реагировать современные образовательные системы.

На этом фоне с середины 1990-х гг. во всех странах происходят всесторонние изменения: образовательные системы должны теперь соответствовать уже не условиям модерна, а условиям так называемого постмодерна, что влечет за собой процессы трансформации на всех указанных уровнях. В прошлом веке образовательные системы легитимировались через передачу знаний будущему поколению. Однако сегодня передача знаний уже не может быть достаточным основанием для легитимации, потому что не только передача знаний, но и

укрепление детского развития и детских компетентностей должны с самого начала стать целями образовательных систем. Эта переориентация сопровождается дебатами и дискуссиями, из которых здесь следует кратко упомянуть лишь о трех.

1. *Социально-политическая дискуссия* базируется на эмпирически доказанной неэффективности образовательных систем, на результатах эконометрических исследований, согласно которым инвестиции в качественные программы раннего образования приносят максимальную индивидуальную и коллективную прибыль (Heckman, 2011), и на необходимости переориентации образовательных систем в духе укрепления детского развития с самого начала (Fthenakis, 2003; Fthenakis et al., 2009a, 2009b, 2009c). Эти размышления привели к политическим дебатам о значении и важности раннего образования для индивидуального образовательного пути и для образовательных систем в целом, с выводом о необходимости переоценки значения раннего детства как фундамента для успешных образовательных биографий. Для укрепления этого фундамента разрабатываются и реализуются различные инструменты, среди которых доминирующую роль играют рамочные образовательные программы – национальные *куррикулумы*<sup>1</sup>. Они включены в систему и действуют в комбинации с реформами, касающимися профессионализации педагогических кадров, лицензирования, оценки качества, и вообще с реформой образовательных систем в целом.

2. *Профессиональная дискуссия* концентрируется на изменившемся понимании развития, что ведет к изменениям в теоретическом обосновании образовательных процессов: вместо доминировавших до недавнего времени классических конструктивистских позиций

<sup>1</sup> Национальным *куррикулумам*, или образовательным планам, в зарубежных системах образования примерно соответствует ФГОС ДО в системе образования РФ, но без указания на финансирование, которое едино для всех образовательных организаций и не зависит от программы. При этом существуют объединения дошкольных организаций, реализующих какую-либо определенную единую концепцию, например, вальдорфские детские сады, детские сады М. Монтессори, Радио-педагогика, программы «Эйнштейн» и др. Эти отдельные направления соответствуют в российской системе основным вариативным программам, разработанным различными коллективами авторов и выпущенными в свет издательствами (например, «Радуга», «Успех» и др.). Тем не менее каждая дошкольная организация любого направления должна иметь свою краткую концепцию и показать в ней, как она конкретно реализует указанные в национальном *куррикулуме* рамочные цели – аналог основной программы организации в нашей стране. Таким образом, в современных системах образования реализуются принципы централизации (единые рамочные *куррикулумы*) и децентрализации – большая свобода в оперативном управлении на уровне отдельной образовательной организации. – Здесь и далее примеч. научного редактора статьи (далее – н.р.).

значение приобретают социально-конструктивистские позиции. Позиции теории самоорганизации, представленные Жаном Пиаже и широко распространенные в практике педагогики раннего возраста, вытесняются интеракционистскими подходами. Наряду с социально-конструктивистскими позициями, происхождение которых, как известно, связано с именем выдающегося российского ученого Л.С. Выготского, значение приобретают постструктуралистские подходы (MacNaughton, 2005) и социальные теории детства. Они открывают новые перспективы в дискуссии о теоретическом обосновании ранних образовательных процессов. Даже в области теорий когнитивного развития наряду с доминирующими до сих пор кросс-секторальными подходами теперь разрабатываются и секторальные, которые также привлекаются для теоретического обоснования детских образовательных процессов (Sodian, 2002, 2005)<sup>2</sup>.

3. *Дискуссия о содержании образовательных программ* была вызвана политическими и профессиональными дебатами. Если до сих пор образовательные программы были продуктом экспертов, разрабатывались в рамках университетов и внедрялись выборочно и добровольно, т.е. их реализация была предоставлена случаю, то с середины 1990-х гг. они становятся политическими инструментами, с помощью которых должно быть обеспечено высокое качество образования в каждом образовательном учреждении и для каждого ребенка, поэтому они стали обязательными для всех образовательных учреждений<sup>3</sup>. Эксперты по-прежнему играют важную роль при разработке программ, но их ответственность разделяется с теми, кто осуществляет образовательную политику, с педагогическим персоналом, родителями, детьми и многими другими инстанциями, несущими в обществе ответственность за образование детей. Иными словами, происходит развитие, ведущее в конечном счете к демократизации процесса разработки образовательных программ. При этом центральное значение при разработке, апробировании и

В прошлом веке образовательные системы легитимировались через передачу знаний будущему поколению. Однако сегодня передача знаний уже не может быть достаточным основанием для легитимации, потому что не только передача знаний, но и укрепление детского развития и детских компетентностей должны с самого начала стать целями образовательных систем.

внедрении образовательных программ уделяется практическому аспекту. Этим пересмотром роли образовательных программ сопровождается коренная реформа, связанная со сменой парадигмы в теоретическом обосновании, с новой архитектурой всего образовательного пути, с изменениями в целях образования и дидактико-педагогических подходах, чтобы реформированные таким путем образовательные системы были в состоянии соответствовать новым вызовам.

### АРГУМЕНТЫ В ПОЛЬЗУ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Такие дискуссии сегодня изменяют понимание, значение и место раннего образования в образовательном пути человека в целом. Аргументация за пересмотр роли раннего образования ведется с позиций разных научных исследований. Три нижеследующих приобретают все большее значение.

1. *Аргументация психологии развития* указывает на результаты новейших исследований, которые, как уже упоминалось, подчеркивают значение секторальных теорий когнитивного развития и указывают на методические недостатки и ограниченность действия кросс-секторальных теорий. Междисциплинарные компетентности играют важную роль для образования по всем образовательным областям. «Сюда относятся в том числе и компетентности, без которых невозможны научное мышление и научная деятельность, такие как наблюдение, сравнение, классификация, измерение и экспериментирование. Эти компетентности совершенствуются при работе с содержанием; овладение

<sup>2</sup> Здесь речь идет о современных подходах к умственному развитию, характеризующихся отказом от ориентации на «общий» интеллект (кросс-секторальные подходы) и переходом к исследованию освоения детьми частных знаний в области математики, языка, социальных отношений, биологии и т.п. (секторальные подходы). – Примеч. н.р.

<sup>3</sup> См. сноску 1.

содержательным, естественнонаучным знанием, т.е. физическими или биологическими знаниями, например по темам “Вода”, “Воздух” и “Животные” (“основы знаний”), играет для развития мышления такую же центральную роль» (Fthenakis et al., 2009a, S. 49). При этом дети предпочитают привилегированные области знания, относящиеся к физике, психологии, социуму и биологии. Области естественнонаучного знания относятся в новых образовательных программах к фундаментальным предметам раннего образования – к пониманию этого с трудом пришли только в последние годы. Это проявляется в том числе при определении областей знания, входящих в новые образовательные программы, и при разработке и реализации принципов содержания образовательных программ (Lück, 2003; Fthenakis et al., 2009a, 2009b, 2009c). В общем, изменилось наше понимание детского развития и детского учения<sup>4</sup>, и мы поняли, что маленькие дети гораздо раньше и намного компетентнее, чем ранее предполагалось, могут активно участвовать в организации собственного процесса учения. Конструктивистская же точка зрения, напротив, приводила к систематической недооценке детских учебных диспозиций, детской мотивации и детских учебных компетентностей.

2. *Аргументация нейрофизиологических исследований* указывает на значение раннего учебного опыта для развития детского мозга, показывает взаимосвязи между ними и предоставляет доказательства того, что детские компетентности закрепляются в раннем возрасте и поэтому их укрепление и развитие должно проходить именно в это время. В результате новых когнитивно-нейрофизиологических фундаментальных исследований мы имеем сегодня множество данных, позволяющих ответить на следующие вопросы: какие нейронные структуры участвуют в определенных процессах учения? как дети учатся в том или ином возрасте? какое значение в детском учении имеют эмоции? как

уже полученные знания влияют на дальнейшие процессы учения? (Rosenkötter, 2012).

3. Третья линия аргументации является следствием *экономических исследований*: наиболее ярким представителем этого направления является Джеймс Хекман (James Heckman), лауреат Нобелевской премии 2000 г., профессор Чикагского университета. В результате метаанализа всех доступных исследований, посвященных вопросу о том, на каком этапе образовательного процесса инвестиции в образование являются наиболее выгодными, он смог показать, что такие инвестиции вообще являются крайне выгодными для индивида и для общества в целом. При этом самую высокую рентабельность приносят все же инвестиции, сделанные в течение первых пяти лет детского развития (Heckman, 2011; Heckman, Masterov, 2007).

### РАМОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ПЕРВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Описанный выше процесс трансформации впечатляюще задокументирован в новых образовательных программах, разрабатываемых с середины 1990-х гг. Необходимость совершенствования этих программ была обоснована идущим в течение длительного времени процессом глобализации, когда образование стало рассматриваться в качестве основного общественного ресурса, а также переходом к информационному обществу, в котором раннее учение понимается как основа для непрерывного учения в течение всей жизни. Образовательные программы должны были способствовать целенаправленному использованию этого раннего учебного потенциала. Также они могут служить инструментами управления при децентрализации и дерегулировании системы образования с целью избежать или смягчить существующее на местах неравенство образовательных шансов. Кроме того, образовательные

<sup>4</sup> Понятие «учение» в современной психологии развития, педагогической психологии и дидактике обозначает активность человека (ученика) по освоению им различного рода способностей и содержаний, например, овладению собственным телом: ребенок учится ползать, вставать, ходить, овладевает речью и т.п. Здесь имеет место учение без обучения. Это означает, что понятие «учение» и производные («учебный» и др.) в данном тексте шире, чем понятие «обучение», и не связано с учебным процессом школьного типа. Существует позитивное и негативное учение, например, если ребенок в своем окружении воспринимает негативные впечатления и учится на них (проблема скрытого учебного плана). – Примеч. н.р.



программы помогают ориентироваться педагогическому персоналу и являются основой для поиска взаимопонимания между родителями и образовательным учреждением в том, что касается содержания образования и форм его передачи. Образовательные программы такого рода являются обязательными в большинстве стран мира, аналогично программам для начальной школы, только другого качества<sup>5</sup>. Наконец, они способствуют повышению общественной значимости образовательных процессов, происходящих в учреждениях дошкольного образования, документируя и демонстрируя общественности всю их сложность. Программы первого поколения концентрируются на конкретизации и обязательном определении воспитательных и образовательных задач детских дошкольных учреждений, как правило, для детей до шести лет.

К преимуществам образовательных программ первого поколения, на которых я здесь не могу детально останавливаться, относят большее внимание к индивидуальным образовательным процессам, к языковым и культурным различиям, к вопросам справедливости в образовании, последствиям, сопровождающим процесс социальной изоляции, результатам определенных имманентных системе механизмов селекции и распределения и, не в последнюю очередь, к проблеме переходов с одного уровня образования на другой и преодоления детьми этого перехода. Но прежде всего эти программы инициируют уже упомянутую смену парадигмы с конструктивистских подходов, или *developmentally appropriate practice* (практика, соответствующая развитию)<sup>6</sup> (Bredekamp, Copple, 2009), на социально-конструктивистские и интеракционистские подходы.

К недостаткам программ первого поколения относится отсутствие согласованности по поводу формируемых компетентностей и основных образовательных областей. Эти программы

также не уделяют внимания процессам неформального образования, в особенности происходящим вне образовательных учреждений, упуская при этом из виду, что эффективность учения зависит от усиления всех мест, где происходит образование и учение. Основная проблема этих образовательных программ состоит в том, что они фокусируются только на уровне дошкольного образования, укрепляя тем самым существующую

В эпоху глобализации образование стало важнейшим ресурсом развития общества и экономики. Был открыт образовательный потенциал раннего образования. С середины 1990-х гг. разрабатываются и принимаются национальные рамочные программы, и раннее образование становится первым уровнем образовательных систем. Учение в раннем возрасте стали рассматривать как основу для непрерывного образования на протяжении жизни, а образовательные программы – как инструменты преодоления неравенства образовательных шансов.

ющую структуру системы образования, которую следует изменить. Сами по себе образовательные программы являются необходимой, но, конечно же, не достаточной предпосылкой для обеспечения высокого качества образования. Эта цель может быть достигнута только посредством комбинации образовательных программ со стратегиями их реализации, оценки (эвалюации) и повышения профессиональной квалификации персонала.

#### РАМОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Обозначенные недостатки программ первого поколения привели к инициации процесса разработки образовательных программ второго поколения, которые должны преодолеть эти отрицательные моменты. Образовательные

<sup>5</sup> Под «качеством» программ здесь имеется в виду не то, что эти программы лучше или хуже школьных, а «устройство» программ, т.е. программы раннего и дошкольного образования устроены иначе, чем школьные. – Примеч. н.р.

<sup>6</sup> «Практика, соответствующая развитию» – очень влиятельное в современном раннем и дошкольном образовании международное направление, возникшее в США как реакция на доминирование в детских садах школьных форм обучения. В отличие от этих форм, основанных на концепции передачи знаний и теориях бихевиоризма, «практика, ориентированная на развитие» опиралась на теорию саморазвития Ж. Пиаже и исходила из концепции активного ребенка («программы, ориентированные на ребенка»). Эта концепция неоднократно пересматривалась в направлении отхода от идей Ж. Пиаже в сторону интеракционистских подходов. – Примеч. н.р.

программы второго поколения последовательно фокусируются на ребенке, а не на образовательном учреждении. Это межинституциональные программы, ориентированные на учение и в высокой степени индивидуализирующие образовательные процессы. Они вводят изменившееся понимание консистентности<sup>7</sup> в образовательном процессе и организуют переходы с одного уровня образования на другой иначе, нежели это было раньше. Кроме того, они интегрируют мероприятия помощи служб поддержки детей и образовательные мероприятия не только в детском саду, но и в начальной школе и на следующих уровнях образования. Такие планы, которые очень чутко отзываются на контекстуальные требования, следует понимать как открытые проекты, подлежащие непрерывному совершенствованию и оптимизации.

Следующим признаком образовательных программ второго поколения, общим для них и для программ первого поколения, является изменившееся понимание образования: образование трактуется как социальный процесс, каждый раз происходящий в конкретном контексте и конструируемый самими детьми совместно с их педагогами, родителями и другими взрослыми. Преимущество этих планов состоит в открытии и расширении контекста, в котором происходят образовательные процессы. Иначе говоря: положено начало последовательной смене образовательных концептов, базировавшихся на конструктивистских принципах, на концепты, обязанные своим появлением социально-конструктивистским принципам. Вместо теорий саморазвития, как уже упоминалось, для объяснения развития привлекаются интеракционистские подходы. В Германии начало этому процессу положил «Образовательный и воспитательный план для детей от 0 до 10 лет в Гессене». За пределами Германии сравнимые процессы происходят, например, в Англии,

еще более последовательные – в Шотландии, Италии и других странах.

### **НЕРЕШЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ: СОЦИАЛЬНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ И ВЫЗОВ МНОГООБРАЗИЯ**

Итак, можно было бы прийти к выводу, что педагогика раннего возраста сейчас на подъеме, она стала неотъемлемой составной частью образовательных систем, и можно по праву утверждать, что ни в какое другое время не велось таких интенсивных дискуссий о раннем образовании, как в течение последних десяти лет. Однако такую картину ставят под сомнение и даже омрачают новейшие исследования, открывающие новые проблемы и привлекающие внимание к новым вызовам. Они равным образом фокусируются на системном уровне как образовательной, так и общественной системы и посвящаются вопросам конструкции и консистентности образовательных систем, справедливости в образовании (equity), социальной изоляции и миграции, а также различным формам многообразия и дискриминации и их последствиям для образовательных шансов маленьких детей.

Например, с 2003 г. группа ведущих экспертов Германии – Акционный совет Объединения Баварской экономики<sup>8</sup> (VBW) – занимается вопросами реформы образования. В своих ежегодных заключениях он постоянно указывает на настоятельную необходимость реформ. Заключение 2007 г. было посвящено вопросу образовательной справедливости. Там приводятся данные эмпирических исследований, свидетельствующие о том, что образовательные системы, которые мы знаем, порождают высокий уровень неравенства в образовании, от чего в особенности страдают младшие дети в классах, мальчики (не девочки!), дети мигрантов и дети из семей, которые не могут обеспечить им в достаточной мере образовательные стимулы. Социальное неравенство и миграция являются центральным предметом анализа этого заключения. Кроме того, авторы занимаются теоретическими вопросами

<sup>7</sup> Понятие «консистентность», употребляемое автором в данном тексте, имеет аналогичную, но не идентичную функцию, которую в российском контексте имеет понятие «преемственность». Суть понятия «консистентность» как раз состоит в том, чтобы переосмыслить понятие «преемственность» в образовательных программах различных уровней образования, изменить его смысл. По мысли автора, философия образования, понимание образования должны оставаться едиными на всех уровнях образования, а не меняться с переходом на другой уровень, что и обозначается в различных текстах автора понятием «консистентность в основах». – Примеч. н.р.

<sup>8</sup> Der Aktionsrat der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft.

справедливости и равенства и изучают взаимосвязи между гетерогенностью исходных условий как главной причиной для возникновения несправедливости и последующими успехами в учебе. Они идентифицируют источник гетерогенности и образовательной несправедливости с устройством системы образования, связанным с несколькими переходами с одного уровня на другой. То же самое касается качества обучения в школе. Согласно авторам, равенство в образовании имеется в том случае, «если решения, принимаемые в образовательной системе с помощью кодифицированного права, гарантируют одинаковое отношение к членам общества, и не только формальное, но и такое, чтобы из формального равенства перед законом выростала возможность равных шансов» (Aktionsrat Bildung, 2007, S. 21).

Если решения в области образовательной политики получают правовое качество, должны быть найдены соответствующие процедуры, обеспечивающие участие сторон. Если общество вкладывает существенные средства в обеспечение равенства в образовании, то индивид, со своей стороны, обязан ответственно распоряжаться этими ресурсами, что требует усилий по установлению баланса в равной степени между индивидом, образовательной системой и обществом. Кроме того, мероприятия по достижению справедливости в образовании следует оценивать не только с позиции индивидуального права на участие, надо одновременно иметь в виду, не возникают ли в результате новые неравенства или социальные риски, которые могут нанести ущерб социальному миру и даже подвергнуть его опасности. Очевидно, что равенство в образовании в большой мере сопровождается ущемлением свободы для тех, кто финансирует образование. Однако высшим благом, которое все же несут с собой эти инвестиции и которое их, в конечном счете, оправдывает, является повышение общей степени свободы в обществе. Вопросы равенства в образовании следует прояснять в контексте юридических, социологических, этических, научно-педагогических и политических дебатов и всегда руководствуясь при этом «доказательной» политикой (evidence-based-policy-making). Сейчас

Данные эмпирических исследований свидетельствуют о том, что образовательные системы, которые мы знаем, порождают высокий уровень неравенства в образовании, от чего в особенности страдают младшие дети в классах, мальчики (не девочки!), дети мигрантов и дети из семей, которые не могут обеспечить им в достаточной мере образовательные стимулы.

я не могу уделить много времени этому комплексному и сложному предмету, я хотел бы лишь слегка его затронуть.

То, что мы имеем дело в (европейских) образовательных системах, в особенности в сфере педагогики раннего возраста, со значительными диспропорциями, что наши европейские дети сталкиваются с очень неравными начальными условиями, приходя в образовательные учреждения, впечатляюще изложено в представленном в июне 2014 г. отчете «Уход и воспитание детей в раннем возрасте в Европе. Ключевые данные» («Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe») (European Commission..., 2014), изданном Eurymice и Евростат, в котором рассматриваются 37 образовательных систем дошкольного образования

Если общество вкладывает существенные средства в обеспечение равенства в образовании, то индивид, со своей стороны, обязан ответственно распоряжаться этими ресурсами, что требует усилий по установлению баланса в равной степени между индивидом, образовательной системой и обществом. Кроме того, мероприятия по достижению справедливости в образовании следует оценивать не только с позиции индивидуального права на участие, надо одновременно иметь в виду, не возникают ли в результате новые неравенства или социальные риски, которые могут нанести ущерб социальному миру и даже подвергнуть его опасности.

из 32 европейских стран. Чтение этого отчета я рекомендую каждому коллеге, потому что нет лучшей основы для обсуждения данной тематики. Я не хотел бы занимать читателей большим количеством интересных данных из этого отчета, которые впечатляющим образом

констатируют высокую гетерогенность почти во всех областях ранней педагогики, так что Европейская комиссия посчитала себя вынужденной расставить здесь приоритеты, чтобы предоставить европейским детям равные шансы или устранить сильно выраженные неравные шансы в области образования. А они продолжают существовать на всех уровнях: это касается доступности образовательных услуг, качества образования, прежде всего для детей до трех лет, а также повышения профессиональной квалификации педагогического персонала. Меня задело, что в богатой Европе каждый четвертый ребенок страдает от последствий бедности, что мы не в состоянии обеспечить самых маленьких хорошо образованными специалистами и во многих регионах не можем даже предоставить детям место в детском дошкольном учреждении. Некоторые страны не стали делать достаточных вложений в развитие инфраструктуры, а оперировали прямыми финансовыми выплатами семьям. Неприятно поражает, что, за исключением некоторых стран, таких как Норвегия, Дания, Швеция и Финляндия, многие европейские страны по-прежнему предоставляют своим детям неравные, т.е. несправедливые, шансы на образование и что они, по-видимому, не находят в этом ничего возмутительного.

Итак, в сфере педагогики раннего возраста в Европе и за ее пределами характерны высокая степень многообразия (Diversität) и большие различия. Это вынуждает нас искать ответы на новые вопросы, например: должно ли быть желательным естественно наличествующее разнообразие, ведь оно характеризует сам факт человеческого существования и может рассматриваться как исходное условие для индивидуального и общественного развития? Как велики могут быть подобные различия? Есть ли определенный уровень, ниже которого нельзя опускаться и который должен быть достигнут всеми, т.е. должны ли быть определены минимальные стандарты? И как выглядит взаимосвязь между различиями и достигнутым уровнем качества? То, что эти вопросы являются релевантными как для образовательных учреждений, так и для индивида, показали авторы упомянутого отчета

Акционного совета на примере результатов PISA на индивидуальном уровне, где они доказали, что «различия в областях компетентностей, важных для будущего, могут стать проблемой, в особенности если значительные доли одной возрастной группы существенно отстают от требований, необходимых для успешной профессиональной карьеры, образа жизни и участия в общественной жизни» (Aktionsrat Bildung, 2007, S. 26).

Мы должны также сильнее интересоваться влиянием имманентных системе различий на процесс индивидуального развития и на школьную и академическую успешность ребенка. Однако до сих пор системное исследование имманентных факторов не было в числе фаворитов исследований в области педагогики раннего возраста. Соотношение между справедливостью и эффективностью также нуждается в перепроверке и новой концептуализации. Джеймс Хекман в своей работе «Экономика неравноправия. Ценность воспитания в раннем возрасте» (Heckman, 2011) потребовал, чтобы мы прекратили рассматривать «равноправие в образовании» только в качестве нравственной категории, а рассматривали бы его также в качестве «пути к повышению продуктивности и экономической эффективности» («a way to promote productivity and economic efficiency») (Там же, р. 31). Далее он пояснил: «Традиционно равноправие и эффективность рассматриваются как конкурирующие цели. Можно быть справедливым в разработке политики, но часто бывает так: то, что является справедливым, не является экономически эффективным, эффективность может быть несправедливой. <...> Примечательно, что существуют некоторые направления политики, являющиеся одновременно и справедливыми, и экономически эффективными. Инвестиции в первые годы жизни малоимущих детей – один из примеров такой политики» (Там же).

Действительно, каждый доллар, инвестированный в дошкольное образование высокого качества, приносит ежегодно от 7 до 10% прибыли. А инвестиции в образование детей с особыми потребностями гарантируют больше социального и экономического равенства (Там же, р. 32).

Во многих странах инвестиции в дошкольное образование остаются не просто ниже рекомендуемой ОЭСР



нормы в 1% от внутреннего валового продукта, некоторые страны используют даже модель финансирования, противоречащую логике эффективности. Такая политика приводит в этих странах к хроническому недофинансированию уровня дошкольного образования. Некоторые страны вкладывают деньги не в инфраструктуру, а непосредственно в семьи. Германия, как уже упоминалось, долго относилась к таким странам. В этих случаях следует изучать побочные эффекты от таких инвестиций. Потому что, как показывает последний отчет из Германии за июль 2014 г., отказываются от посещения детского дошкольного учреждения и выбирают денежные пособия в первую очередь именно родители из так называемых непривилегированных слоев, которые не могут обеспечить своему ребенку необходимые для образования стимулы. Задачей исследований в области педагогики раннего возраста является изучение подобных эффектов и разъяснение политики, приводящей к нежелательным последствиям таких мероприятий.

Другой аспект новых дискурсов в педагогике раннего возраста связан с подходами критической теории и касается вопросов социальной справедливости. Эти дебаты, берущие начало от Сократа, Платона и Аристотеля, в течение столетий охватывали все дисциплины и сильно повлияли на философское мышление. Хотя термин «social justice» («социальная справедливость») применялся уже в XIX в. членом ордена иезуитов патером Луиджи Тапарелли и отсылает к творчеству Антонио Розмини-Сербати примерно того же времени, эта концепция обрела политико-правовое значение только в начале XX в. через Версальский договор (Treaty of Versailles, 1919). Впоследствии она развивалась в теориях справедливости и через «Венскую декларацию и программу действий» (Vienna Declaration..., 1993) получила доступ к педагогическим дискуссиям.

Этой сложной тематике посвящен ряд публикаций: в изданной в 2013 г. М. Адамсом с соавт. подборке «Чтения по вопросам многообразия и социальной справедливости» (Adams et

Каждый доллар, инвестированный в дошкольное образование высокого качества, приносит ежегодно от 7 до 10% прибыли. А инвестиции в образование детей с особыми потребностями гарантируют больше социального и экономического равенства.

al., 2013) представлена антология статей, посвященных вопросам расизма, сексизма, классизма, гетеросексизма и аблеизма<sup>9</sup> (racism, sexism, classism, heterosexism and ableism), а также трансгендеризма, национально-этнического угнетения, дискриминации по возрасту (эйджизма) и взаимосвязей между ними. В других трудах, как, например, в работе 1997 г. Гейлы Канеллы (Gaile Sloan Cannella) «Деконструирование раннего воспитания: социальная справедливость и революция. Новое понимание детства. Т. 2» (Cannella, 1997), была сделана попытка подвергнуть критике темы и формы дискурсов, до сих пор доминировавших в этой области. Доминирование этих тем привело к утверждению теорий и практик, в силу которых тем или иным группам предоставлялись привилегии, другие же дискриминировались.

Еще несколько примеров: Федеральное министерство образования и науки Германии в 2011 г. инициировало междисциплинарное направление исследований, в которые был включен в общей сложности 41 проект на общую тему справедливости, равенства шансов и участия. Немецкое общество

Отказываются от посещения детского дошкольного учреждения и выбирают денежные пособия в первую очередь именно родители из так называемых непривилегированных слоев, которые не могут обеспечить своему ребенку необходимые для образования стимулы. Задачей исследований в области педагогики раннего возраста является изучение подобных эффектов и разъяснение политики, приводящей к нежелательным последствиям таких мероприятий.

педагогических исследований занималось этой тематикой и в специальном выпуске (2013) под редакцией К. Маац

<sup>9</sup> Аблеизм – притеснение лиц с физическими недостатками. – Примеч. н.р.

«Происхождение и успешность в образовании от раннего детства до взрослого возраста» (Maaz, Baumert, Neumann, 2014) с позиций разных дисциплин дает представление о результатах исследований, посвященных взаимосвязи между социальным происхождением и успешностью в образовании от раннего детского до взрослого возраста.

Нечто подобное предпринял Джон Беннетт на материале педагогики раннего возраста в изданном в июле 2014 г. под его редакцией специальном выпуске журнала «Европейский научно-исследовательский журнал по раннему воспитанию» («European Early Childhood Education Research Journal») под заголовком «Неблагоприятные условия и социальная справедливость» (Bennett, 2014).

Все эти и многие другие работы, которые здесь невозможно рассмотреть более подробно, свидетельствуют о росте внимания к вопросам социальной справедливости, которые обсуждаются и анализируются в контексте различных теоретических подходов.

В качестве следующего имманентного источника, порождающего неравенство<sup>10</sup>, в течение уже более чем четырех десятилетий рассматриваются переходы («транзиции») в ходе образовательного процесса. Я еще в 1997 г., в рамках 7-й конференции EECERA (Европейской ассоциации исследований раннего образования – European Early Childhood Education Research Association) в Мюнхене, ссылаясь на эту проблематику, требовал подходить к проблеме несогласованности между ступенями в ходе образовательного пути ребенка как к возможностям учения особого рода, вместо того чтобы ее элиминировать, подводя под это теоретические обоснования. 17 лет спустя можно с удовлетворением констатировать, что исследовательский интерес к этой тематике и разнообразные действия в этой области получили признание во всем мире, что помогло нам создать новые концепции переходов, идентифицировать факторы, необходимые для их преодоления, а также имманентные системе препятствия и барьеры.

## ВЫВОД: НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗМЕНЕНИЙ, ИММАНЕНТНЫХ СИСТЕМЕ

Когда в 2004 г. я был приглашен правительством федеральной земли Гессен разработать проект межинституциональной образовательной программы для дошкольного образования и начальной школы, был шанс привнести в проблематику переходов новые идеи. Критический анализ существовавших тогда подходов к проблеме преемственности привел к выводу, что их реализация на практике только смягчит проблему, но по сути эти подходы позволяют лишь легче управлять недостатками, но не устранять, преодолевать их и/или успешно справляться с ними. До сих пор повсеместно не замечалось, что мы имеем дело с проблемой, имманентной системе, причины которой лежат в самой системе, ее устройстве. Проблема состоит в том, что многие системы образования до сих пор сконструированы подобно высотному зданию, каждый этаж которого проектировал отдельный архитектор. В результате каждый архитектор реализовал на своем этаже свои творческие замыслы, но забыл построить между этажами лестницы. До сих пор мы пытались более или менее управлять проблемой, но у нас не хватило мужества для системных изменений. Между тем проблемы, имманентные системе, нуждаются в имманентных системе ответах. Эта ситуация стимулировала меня инициировать системное изменение, на чем я далее остановлюсь подробнее.

Этих замечаний достаточно, чтобы отметить, что педагогика раннего возраста давно покинула свои классические границы. Она стала общественной наукой (Sozialwissenschaft) и в этом качестве находится во взаимодействии с другими дисциплинами, такими как социология, антропология, экономические науки, и это только некоторые из многих. Она получила сильную экологическую ориентацию<sup>11</sup>. Мы поняли, что постепенно должны перейти к тому, чтобы брать на себя ответственность не только в плане науки, но в смысле активного участия в формировании образовательной политики. И мы поняли также,

<sup>10</sup> *Produktion von Ungleichheit* – мысль, проводимая автором во многих местах текста, о том, что неравенство не просто присуще современным системам образования, но оно порождается, производится системой. – Примеч. н.р.

<sup>11</sup> Понятие экологии здесь употребляется не в смысле сохранения окружающей среды, а в смысле понимания образования как вписанного в определенную социокультурную и политическую среду. – Примеч. н.р.

что многие проблемы лежат за пределами образовательных учреждений, что существовавшая до сих пор система образования, именно из-за того, что она в больших масштабах порождает несправедливость, должна быть изменена.

Сейчас для таких изменений настал весьма подходящий момент. Потому что с вызовами XXI столетия нельзя адекватно справиться на основе до сих пор доминирующей парадигмы и организованной в соответствии с ней системой образования. Следует начать исторический поворот, предоставляющий образовательным системам шанс для развития «снизу вверх», на основе новой теории познания, с новыми постановками целей и новыми практиками. Если сегодня образовательные системы получают легитимацию не только через передачу знаний, но в первую очередь через действие детскому развитию, то следует принять во внимание, что развитие начинается еще до рождения, а детские компетентности развиваются рано. Кроме того, различия, объясняемые действием системы образования, далеко не так значительны, как воздействие иных факторов, в первую очередь влияния семьи. Такие результаты были получены в ходе исследований, проводившихся начиная с 1960-х гг., и они с тех пор находят постоянное подтверждение.

### РЕАЛИЗАЦИЯ ИЗМЕНЕНИЙ НА ОСНОВЕ НОВОЙ РАМОЧНОЙ ПРОГРАММЫ

Выводы, сделанные мною в ходе разработки Гессенской образовательной программы, были разнообразны. Два из них имеют особое значение: 1) надо изменить теоретическую парадигму, 2) изменения должны быть имманентны системе.

*Первое.* В Гессенской образовательной программе была изменена теоретическая основа, на которой базируется детское развитие и детское учение. Вместо конструктивистских позиций, до этого широко распространенных, я последовательно привлекал интеракционистские позиции, и не только для дошкольного, но и для начального школьного образования, да и для всей

Педагогика раннего возраста давно покинула свои классические границы. Она стала общественной наукой и в этом качестве находится во взаимодействии с другими дисциплинами, такими как социология, антропология, экономические науки, и это только некоторые из многих. Она получила сильную экологическую ориентацию.

детской биографии образования и развития. Ибо нет ни одного специального аргумента за смену теоретической основы при переходе с одного уровня образования на другой, как это было до сих пор во многих образовательных системах. Мы нуждаемся в одной и той же теоретико-педагогической основе для всего непрерывного образовательного процесса, организованного в течение всей жизни. И для этого следует воспользоваться социально-конструктивистскими подходами, которые ведут к новому определению образования как социального процесса, а не процесса, в центре которого стоит отдельный индивид. Теоретические позиции самореализации<sup>12</sup>, которые представлял Жан Пиаже, как известно, понимают ребенка как (активного) конструктора своего собственного развития и образования.

Многие проблемы лежат за пределами образовательных учреждений, существовавшая до сих пор система образования, именно из-за того, что она в больших масштабах порождает несправедливость, должна быть изменена.

В соответствии с этим образование понимается как конструирование субъективной картины окружающей действительности; педагогический персонал и другие акторы не имеют прямого влияния на образовательный процесс, модерируемый ребенком. Роль педагога, если она вообще признается, видится в качестве наблюдающего, сопровождающего, документирующего специалиста, т.е. остается пассивной. Интеракциям, хотя они и учитываются, придается подчиненное значение. Не отрицая преимуществ такого индивидуалистического подхода, я хотел бы все-таки указать на до сих пор не решенную философскую

<sup>12</sup> *Selbstentfaltung* (нем.) – самораскрытие, саморазвитие. – Примеч. н.р.

Нет ни одного специального аргумента за смену теоретической основы при переходе с одного уровня образования на другой, как это было до сих пор во многих образовательных системах. Мы нуждаемся в одной и той же теоретико-педагогической основе для всего непрерывного образовательного процесса, организованного в течение всей жизни. И для этого следует воспользоваться социально-конструктивистскими подходами, которые ведут к новому определению образования как социального процесса, а не процесса, в центре которого стоит отдельный индивид.

проблему дуалистических концептов, в данном случае внутреннего и внешнего мира, и упомянуть об ограниченности строящихся на этой основе дидактических концепций, если речь идет о том, чтобы поддержать ребенка в его развитии, что подтверждает отчет Митчелл с соавт. (Mitchell, Wylie, Carr, 2008).

В западном мире в течение уже долгого времени распространяется критическая позиция по отношению к определенным образам действительности. Все мы являемся свидетелями происходящего изменения, связанного с усилением скепсиса по отношению к общезначимым стандартам истины, объективности и рациональности и ставящего под сомнение универсальные модели прогресса и моральные представления. Шанс при этом состоит в том, что иницируются новые диалоги. Тем самым социально-конструктивистская наука является выражением уже все более различимой широкой сенсбилизации. Конкретно в области образования это привело к созданию «критического образования» («critical education»). Идеи социального конструктивизма неотъемлемы от таких специальных понятий, как, например, постфундаментализм, постэмпиризм, постпросвещение и постмодернизм. Общим для всех этих терминов является представление о том, что полагание значений происходит в процессе совместной деятельности. Сегодня нам требуется переосмыслить все наши воззрения и взгляды на мир и поставить вверх ногами все хорошо знакомые идеи. Нам предлагается испытать

что-то новое, держа курс к новым берегам и оставив любимые позиции. Очень остроумно это выразили К. Герген и М. Герген: «Всё, что мы считаем реальным, социально сконструировано: ничто не является реальным, пока люди не договорятся о том, что оно реально» (Gergen K., Gergen M., 2009, S. 10). Иными словами, социальный конструктивизм не считает само собой разумеющимся факт существования индивида как сознательного носителя права принятия решения. Этому индивидуалистическому воззрению не только всего 300 лет, оно, кроме того, не разделяется большинством культур. И оно является основой для конкурирующего поведения, для соревнования, т.е. в любом случае не для кооперативных моделей. Таким образом, координаты нашей парадигмы сдвигаются от индивида к взаимоотношениям. «В социальном конструктивизме индивид как источник знаний и значений замещается взаимоотношениями» (Там же, S. 27). Имеет смысл провести широкую дискуссию по поводу того, что мы теряем или приобретаем, если принимаем подобное изменение.

Согласно социальному конструктивизму, понимание мира происходит через взаимодействие (интеракцию) участников совместной коммуникации и с помощью дискурсов, которые они конструируют. Существование внешней реальности не отрицается, но ее определение дается в контексте конкретной культурной традиции. Традиции не оспариваются, но, чтобы создать что-то новое, начать какие-то изменения и поставить что-то под сомнение, рамки традиции должны преодолеваются. Индивид в своих действиях руководствуется не тем, что ощущается как традиционно «истинное» и «правильное», поскольку притязания на истину связаны с жизненными укладами, которые в свою очередь все без исключения связаны с традициями и традиционными ценностями.

Согласно данной точке зрения, мы находимся в непрерывном диалоге о происхождении того, что мы договариваемся считать знаниями о реальности, рациональным, истиной и добром. Согласно социальному конструктивизму, каждая конструкция



мира сохраняет определенную традицию, связанную с определенными ценностями, не принимая в расчет, что в некоторых случаях дискриминируется все, что не вписывается в эту традицию. Поэтому социальный конструктивизм приглашает нас к тому, чтобы обсудить, например, такие вопросы: какая традиция соблюдается, а какая не принимается во внимание? кому в рамках этой традиции оказывается предпочтение, а кто маргинализируется? Нередко с такой позиции скромность локального замещается высокомерием универсального. Поэтому различные системы и традиции могут все быть правильными, но не для всех людей. Мы должны признать, что для разных групп имеет силу разное, а поскольку нет основания для превосходства собственной традиции, мы призваны занимать по отношению к другим позицию любопытства и уважения.

Этим я хотел бы лишь заметить, что при рассмотрении тематики социальной справедливости или родственных конструктов мы не сможем продвинуться дальше, руководствуясь конструктивистскими позициями и индивидуалистическим пониманием образования. Мы нуждаемся в смене парадигмы, которая станет основой для изменения понимания, тем самым давая возможность по-другому подойти к этой проблематике. Это, по моему представлению, сегодня лучше всего позволяют социально-конструктивистские подходы, которые должны последовательно применяться во время всей образовательной биографии ребенка. Если мы согласимся с этим, то у нас будет шанс концептуализировать образование в первую очередь как социальный процесс, а во вторую очередь – как индивидуальный процесс, вписанный в конкретный социальный и культурный контекст, процесс, который активно со-конструируется не только ребенком, но и педагогами, другими детьми, родителями и другими взрослыми. В организованном в такой форме образовательном процессе основное значение принадлежит качеству интеракции и дискурсов.

На основе этой интеракционистской модели образования был разработан целый ряд конкретных методов

Согласно социальному конструктивизму, каждая конструкция мира сохраняет определенную традицию, связанную с определенными ценностями, не принимая в расчет, что в некоторых случаях дискриминируется все, что не вписывается в эту традицию. Поэтому социальный конструктивизм приглашает нас к тому, чтобы обсудить, например, такие вопросы: какая традиция соблюдается, а какая не принимается во внимание? кому в рамках этой традиции оказывается предпочтение, а кто маргинализируется? Нередко с такой позиции скромность локального замещается высокомерием универсального.

образовательного взаимодействия и приемов вмешательства, которые используются в контексте реализации новых образовательных программ.

*Второе.* Я уже указывал на то, что устройство образовательных систем может способствовать несправедливости в образовании и что проблемы, имманентные системе, нуждаются в имманентных системе ответах. Исследование переходов в ходе образовательного пути отчетливо показало, что эффективно справиться с нагрузками, вызванными переходом, только лишь с помощью участников процесса не получается. Мы нуждаемся в имманентных системе реформах и прежде всего – в образовательной системе, спроектированной одним архитектором. Тем самым я вновь указываю на одну из ключевых проблем образовательных систем – отсутствие согласованности. Оно является причиной не только потери на каждой следующей ступени образования достигнутых ранее на предыдущем уровне образовательных эффектов, оно, в комбинации с другими механизмами, например, часто применяемыми в системе механизмами отбора и разделения с помощью диагностических методик и, не в последнюю очередь, посредством введения и реализации стандартов, составляет основу для

Мы должны признать, что для разных групп имеет силу разное, а поскольку нет основания для превосходства собственной традиции, мы призваны занимать по отношению к другим позицию любопытства и уважения.

Устройство образовательных систем может способствовать несправедливости в образовании. Мы нуждаемся в реформах, прежде всего – в образовательной системе, спроектированной *одним* архитектором. Одна из ключевых проблем образовательных систем – отсутствие согласованности. Оно является причиной не только потери на каждой следующей ступени образования достигнутых ранее на предыдущем уровне образовательных эффектов, оно, в комбинации с другими механизмами, например, часто применяемыми в системе механизмами отбора и разделения с помощью диагностических методик и, не в последнюю очередь, посредством введения и реализации стандартов, составляет основу для возникновения еще большей несправедливости.

возникновения еще большей несправедливости.

На этом фоне я в рамках Гессенского образовательного плана, за который я нес ответственность, предложил другую конструкцию образовательной системы с целью обеспечения в ней согласованности. Этот план анализирует результаты новейших исследований в области образования в Германии, согласно которым дети младшего возраста, мальчики, дети из семей мигрантов, а также дети из малообразованных семей являются аутсайдерами в ходе образовательного процесса, а система усиливает эти эффекты из-за того, что этот процесс характеризуется несогласованностью между ступенями и отсутствием преемственности (Aktionsrat Bildung, 2007). Результаты исследования переходов (транзиций) показывают, что проблемы, возникающие из-за переходов, приводят к усилению этих эффектов. Это проявляется, например, в том, что сегодня переход из начальной школы в среднюю является более тяжелым, чем переход из детского сада в начальную школу (Fthenakis, 1998; Pianta, Cox, 1999; Niesel, Griebel, 2003; Griebel, Niesel, 2011).

#### **СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ НОВОЙ КОНЦЕПЦИИ**

Эти и дальнейшие размышления явились для меня поводом разработать концепцию на основе *образовательно-биографического* и *системно-ориентированного* подходов (Fthenakis, 2008).

Имеющиеся данные исследований подтверждают, что дети вполне компетентны для того, чтобы справиться с переходами в течение образовательного пути. Эти переходы концептуализируются как места ускоренного учения, которые нужно использовать более системно, чем раньше. Речь идет о промежутках времени, когда ребенок готов и, как правило, в состоянии сформировать новое поведение. Со связанными с переходами вызовами дети чаще всего справляются потому, что им удается начать изменения на индивидуальном, интеракционном и контекстуальном уровнях. Ребенок, которому нужно справиться с переходом из детского сада в начальную школу, развивает новую идентичность. Он определяет себя теперь в качестве «школьника» и дистанцируется от идентичности детского сада или же по-новому определяет свою картину мира: на место мира игр, мира детского сада с занятиями, которые инициируют сами дети, теперь приходит организованный учебный процесс с интеракциями, в центре которых стоят взрослые.

Число детей, которым сложно справиться с этими процессами, как известно, варьирует в разных странах и в разных исследованиях. В Германии трети детей не вполне удается справиться с переходами. Результаты исследований в области психологии развития подкрепляют предположение, что причины этих проблем следует искать в ранней семейной социализации ребенка. Гессенский образовательный план рекомендует поэтому для таких детей двойное вмешательство: детское дошкольное учреждение или, позднее, школа должны в сотрудничестве с консультацией посредством *семейной интервенции* предпринять попытку устранения этих причин. Одновременно образовательное учреждение должно охватить этих детей соответствующими *образовательными предложениями*, которые помогут им научиться без страха обходиться с изменениями. Тем самым *преодоление переходов* попадает в центр внимания и становится образовательной задачей.

*Изменения, имманентные системе.* Так как прерывисто организованный ход образования, несмотря на риски, все же оказывает на ребенка укрепляющее действие, требовались также *изменения,*

имманентные системе. Поэтому установление консистентности<sup>13</sup> должно поддерживаться на следующих уровнях:

- 1) в теоретическом обосновании хода образования, а также в основных положениях и принципах педагогического действия;
- 2) в целях образования;
- 3) в дидактико-методических подходах и в организации образовательных процессов.

1. *Консистентность в теоретическом обосновании хода образования, а также в основных положениях и принципах педагогического действия*

Разные истории развития школы и дошкольного образования привели к появлению разных образовательных философий, которые кратко можно обозначить как философия, ориентированная на игру, против философии, ориентированной на учение, – по крайней мере, в Германии это так. Этим до сих пор обосновывалась самостоятельность обоих уровней образования относительно друг друга и относительно семьи. В то время как в дошкольном образовании усиленно использовались теории самораскрытия, в начальной школе преимущественно были задействованы экзогенные теории; это привело к тому, что дети в ходе образования подвергались и подвергаются до сих пор воздействию различных философий образования. Кроме того, цели образования не получают последовательного продолжения в начальной школе, и учебные эффекты, достигнутые на дошкольном уровне, утрачивают свое значение уже ко второму классу начальной школы. Помимо прочего, это привело также к различному пониманию образования, к разному содержанию образования и методам его передачи, так что, в соответствии с теорией сепаратных миров, между обоими институтами возникла пропасть.

Таким образом, система образования построена на отсутствии коммуникации и отсутствии кооперации. Имеющиеся научно-исследовательские данные и практический опыт подтверждают, что до сих пор не удавалось устранить проблемы, возникающие в силу этих причин для

Ребенок, которому нужно справиться с переходом из детского сада в начальную школу, развивает новую идентичность. Он определяет себя теперь в качестве «школьника» и дистанцируется от идентичности детсадовца или же по-новому определяет свою картину мира: на место мира игр, мира детского сада с занятиями, которые инициируют сами дети, теперь приходит организованный учебный процесс с интеракциями, в центре которых стоят взрослые.

значительного числа детей. Соответствующие различия оцениваются как институционально обусловленные, при этом ребенок как развивающийся и учащийся субъект не рассматривался в качестве центральной фигуры, а к теории сепаратных миров принципиально не обращались. Организация системы образования ни разу до этого не ставилась под сомнение.

Однако если ребенок рассматривается все же как индивид, активно совместно конструирующий процесс своего учения и развития, стоящий в центре всех институциональных и неинституциональных образовательных усилий, тогда такая позиция не поддерживает принципиально различного отношения к ребенку на разных уровнях системы образования. Из такой точки зрения на ребенка скорее вытекает необходимость реализации или внедрения единого (интеракционистского) подхода для теоретического обоснования процессов развития и образовательных процессов в ходе всей образовательной биографии ребенка внутри образовательных учреждений и вне их.

В качестве первого шага для преодоления этой ситуации выдвигается точка зрения, что педагогическое поведение персонала дошкольного и начального школьного уровней образования должно организовываться на основе одних и тех же базисных положений и принципов. Это касается, наряду с другими, следующих аспектов.

*Образ ребенка.* Ребенок понимается как субъект образовательного процесса, как компетентный и активный индивид, наделенный способностью к самоопределению и самостоятельности, включенный в социальные отношения, испытывающий радость от учения, как «со-конструктор»

<sup>13</sup> Здесь консистентность – единство в подходах, в понимании и организации образовательных процессов на разных ступенях, фазах и в разных местах образования. – Примеч. н.р.

Педагогическое поведение персонала дошкольного и начального школьного уровней образования должно организовываться на основе одних и тех же базисных положений и принципов.

собственного образования и воспитания, с индивидуальными сильными и слабыми сторонами, с правом на наилучшее образование с самого начала.

*Понимание образования.* Образование, как пояснялось выше, понимается как социальный процесс, в котором принимают активное совместное участие ребенок, педагогический персонал, родители и другие. Кроме того, вводится понимание образования, которое встроено в контекст, т.е. адекватно реагирует на вызовы контекстуального рода (например, социальное разграничение, миграция, социальное происхождение, бедность и т.п.) и помещает сам образовательный процесс в социальный и культурный контекст.

Поддерживается *целостное понимание образования*, проходящее через все уровни образования. Образование организуется как диалогический процесс, в котором принимают активное участие дети и взрослые. В этом смысле образование является социальным и культурным процессом, продолжающимся в течение всей жизни, причем речь идет о процессе, протекающем с индивидуальными различиями у каждого индивида (например, в зависимости от пола, происхождения, религии, развития), нацеленном на укрепление детской автономности и социальной ответственности, развитие учебно-методических компетентностей, формирование умения справляться с изменениями, а также о процессе, в котором соединяются друг с другом формально и неформально организованные учебные занятия.

*Отношение к различиям и работа с ними.* В Гессенской образовательной программе представлена позиция, согласно которой различия принимаются, ценятся и используются в целях укрепления индивидуализации и достижения большей взаимной выгоды. В этой связи педагогические кадры на обоих уровнях образования должны научиться рассматривать отдельного ребенка в различных

аспектах и в высокой степени индивидуализировать образовательные процессы.

## 2. Консистентность в целях образования

В новых образовательных программах определены аспекты детского развития и образования, которые также являются обоснованием для педагогических действий и для определения тематики учебных областей в детском саду и в начальной школе. Аналогично английским образовательным программам, Гессенская образовательная программа делает предметом обсуждения пять целей, которые могут рассматриваться в качестве центральных категорий детского образования от рождения до окончания начальной школы (и, само собой разумеется, в течение всей последующей жизни); на эти категории и должна ориентироваться любая образовательная работа в течение всего образовательного процесса<sup>14</sup>:

- сильные дети;
- дети, компетентные в области средств массовой информации и коммуникации;
- креативные, с развитой фантазией и занимающиеся искусствами дети;
- дети-исследователи, получающие радость от научных открытий;
- дети, действующие ответственно и с ориентацией на нравственные ценности.

Названные цели достигаются через укрепление уже упомянутых метакомпетентностей в рамках предусмотренных для этого образовательных областей. Надо стремиться к достижению этих целей образования не только в детском саду, но также в начальной школе и на следующих ступенях образования. Не следует допускать смены образовательных целей и дидактико-методических подходов в ходе образования.

С этими пятью целями в образовательной программе связаны образовательные области, наиболее подходящие для их достижения. При этом важно понимать, что указанные предметные области взаимосвязаны и содержатся одна в других. Например, во время танца можно заниматься ранним математическим образованием в рамках концепции межпредметных связей, вводя математические понятия (вверх – вниз; вдвоем, втроем и т.д.).

<sup>14</sup> Характеристики детей, приводимые ниже, являются целевыми ориентирами и не означают, что программа предназначена для работы только с сильными, креативными и т.п. детьми. – Примеч. н.р.



Консистентность в ходе образования возникает лишь тогда, когда цели образования не нужно определять каждый раз заново при переходе с одной ступени образования на другую. Когда речь идет о таких целях, как укрепление детских компетентностей, этот последний подход противопоказан. Компетентности развиваются дальше, и задача системы образования состоит в том, чтобы постоянно укреплять их на всех ступенях образования, со все возрастающей сложностью, в рамках различных сеттингов и при вовлеченности различных участников процесса. В программах, за которые я несу ответственность, детские компетентности делятся на четыре области. Так, образовательные планы в Баварии, Гессене, Южном Тироле и др. фокусируются на четырех уровнях компетентности:

- 1) относящиеся к конкретному индивиду;
- 2) относящиеся к действиям в социальном контексте;
- 3) связанные со способностью (умением) учиться;
- 4) связанные со способностью справляться с нагрузками и переменами (так называемая резилиентность – способность ребенка успешно использовать свои персональные и социальные компетентности и ресурсы для преодоления тяжелых жизненных обстоятельств и для того, чтобы успешно справляться с критическими событиями и факторами риска).

К базовым компетентностям конкретного индивида в первую очередь относятся:

- 1) личностные (чувство собственного достоинства, позитивная Я-концепция);
- 2) когнитивные (решение проблем, креативность, память, мышление, дифференцированное восприятие);
- 3) касающиеся мотивации (автономность, самоэффективность, саморегуляция, любознательность и интересы);
- 4) физические (ответственность за собственное здоровье, способность восстанавливаться при нагрузках);
- 5) эмоциональные (укрепление метаэмоциональной компетентности).

К базовым компетентностям, позволяющим ребенку компетентно и ответственно действовать в социальном контексте, относятся:

Образование организуется как диалогический процесс, в котором принимают активное участие дети и взрослые. В этом смысле образование является социальным и культурным процессом, продолжающимся в течение всей жизни, причем речь идет о процессе, протекающем с индивидуальными различиями у каждого индивида (например, в зависимости от пола, происхождения, религии, развития), нацеленном на укрепление детской автономности и социальной ответственности, развитие учебно-методических компетентностей, формирование умения справляться с изменениями, а также о процессе, в котором соединяются друг с другом формально и неформально организованные учебные занятия.

1) социальные компетентности (эмпатия, коммуникативные способности, способность действовать в команде, регулирование конфликтов);

2) формирование ценностей и ориентиров (чувство принадлежности к собственной культуре, чуткость и уважение к неодинаковости, разнообразию и к иному бытию, солидарность, социально и экологически ответственное отношение к собственным поступкам);

3) способность и готовность брать на себя ответственность (за собственные поступки по отношению к другим людям, а также к окружающей среде и природе);

4) способность и готовность к участию в осуществлении демократии (соблюдение договоренностей, умение отстаивать и пересматривать свою точку зрения, умение слушать и договариваться).

В Гессенской и Баварской образовательных программах, как и в некоторых других, центральное внимание уделяется не содержанию образования, а прежде всего процессам учения.

Важным направлением поддержки развития компетентностей является укрепление учебно-методических компетентностей, связанных со способностью учиться. Они содействуют приобретению знаний, причем в учении используются социальные и индивидуальные формы метакогниции и саморегуляции. Учение при овладении этими компетентностями направлено на такие аспекты окружающего мира, которые дети считают само собой разумеющимися.

К существенным расхождениям между дошкольной педагогикой и педагогикой начальной школы относится прежде всего разная организация образовательных процессов. Это приводит к тому, что достижения, приобретенные на дошкольном уровне образования, мало используются, и дети в начале посещения начальной школы сталкиваются с другой организацией процессов учения, которая имеет мало общего с организацией процессов учения в детском саду. Именно эта непоследовательность рассматривается сегодня в качестве тяжелой проблемы для детей.

В качестве метода учения целенаправленно используется анализ, и подчеркиваются индивидуальные различия в процессах учения. Сознательно используются различия в мышлении разных детей. Тем самым учение понимается как составная часть всего опыта ребенка.

И наконец, еще одно направление поддержки развития компетентностей, на которых фокусируется образование раннего возраста, касается укрепления компетентностей, помогающих успешно справляться с изменениями и нагрузками, т.е. устойчивость к ним (резилентность). Понимание педагогическим персоналом факторов риска и ресурсов, которые имеются у ребенка, осознанная работа над укреплением ресурсов, позволяющих ребенку успешно справляться со стрессогенными воздействиями окружающего мира, становятся в современных условиях необходимой и важнейшей задачей раннего образования.

### *3. Консистентность в дидактико-методических подходах и в организации образовательных процессов*

К существенным расхождениям между дошкольной педагогикой и педагогикой начальной школы относится прежде всего разная организация образовательных процессов. Это приводит к тому, что достижения, приобретенные на дошкольном уровне образования, мало используются и дети в начале посещения начальной школы сталкиваются с другой организацией процессов учения,

которая имеет мало общего с организацией процессов учения в детском саду. Именно эта непоследовательность рассматривается сегодня в качестве тяжелой проблемы для детей. В соответствии с международными тенденциями развития в Гессенской программе преследуется цель достичь консистентности в организации образовательных процессов «снизу вверх» – от детского сада через начальную школу и на следующих уровнях образования.

Опираясь на работу Г. МакНотон (MacNaughton, Williams, 2005), для достижения этой цели привлекаются подходящие методико-дидактические подходы: 1) со-конструкция<sup>15</sup>; 2) учебное сообщество; 3) деконструкция социальной реальности; 4) философствование с детьми; 5) наделение полномочиями; 6) укрепление (усиление); 7) поддержка (скаффолдинг); 8) решение проблем; 9) анализ задач. Эти центральные аспекты дополняются и обогащаются общими педагогическими принципами.

Я убежден, что таким образом мы лучше всего подготовим наших детей к жизни в меняющемся мире, поможем им эффективно справиться с вызовами, возникающими в результате процессов изменений. Мы можем адекватно решать индивидуальные и социальные проблемы только в том случае, если изменим парадигму теории познания, общую теоретико-педагогическую и философско-педагогическую основу и реформируем систему образования. Не требуется особо упоминать, что это должно сопровождаться другими социальными и экономическими реформами и что другие аспекты системы образования, например повышение квалификации педагогических кадров, должны быть также вовлечены в подобную реформу.

Едва мы начали серьезные дискуссии, как на горизонте педагогики раннего возраста появились новые задачи: все теории детского развития, все концепции образования и все дидактико-педагогические подходы разрабатывались для этого реального мира. Но дети сегодня вырастают одновременно и в медийном мире, и виртуальное пространство

<sup>15</sup> Со-конструкция – конкретизация социально-конструктивистской модели образования на уровне методико-дидактических подходов. Речь идет об определенном типе взаимодействия и диалогов, в ходе которых происходит совместное создание значений и смыслов, усваиваемых затем детьми. – Примеч. н.р.

открывает новые перспективы для организации образовательных процессов. После публикации работы Джоржа Сименса (Siemens, 2004) идут противоречивые дискуссии о том, нуждается ли мы в новых теориях для образовательных процессов, организованных в виртуальном мире. Действительно, теоретические дебаты, стимулированные коннекционизмом<sup>16</sup>, вышли на новый виток, и сегодня можно с нетерпением ожидать дальнейших дискуссий.

*Перевели с немецкого М. Афонина, В.К. Загвоздкин; научный редактор перевода В.К. Загвоздкин.*

#### ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Adams M. et al. Readings for diversity and social justice / Adams M., Blumenfeld W., Castaneda C., Hackman H.W., Peters M.L., Zuniga X. Oxford: Routledge, 2013.
2. Aktionsrat Bildung. Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. VBW-Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. URL: [http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit\\_Jahresgutachten\\_2007\\_-\\_Aktionsrat\\_Bildung.pdf](http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007_-_Aktionsrat_Bildung.pdf) (дата обращения: 10.03.2014).
3. Bennett J. Disadvantage and social justice // European Early Childhood Education Journal. 2014. Special Issue. L.: Taylor and Francis.
4. Bredekamp S., Copple C. Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington, DC: NAYEC, 2009.
5. Cannella G.S. Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution. N.Y.: Peter Lang Publishing, 1997. V. 2.
6. European Commission /EACEA / Eurydice / Eurostat, 2014. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/166en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166en.pdf)
7. Fthenakis W.E. Family Transition and Quality in Early Childhood Education // European Early Childhood Education Research Journal. 1998. № 6 (1). P. 5–17.
8. Fthenakis W.E. Frühkindliche bildung und konsistenz im bildungsverlauf // Kauder V., von Beust O. (Hrsg.). Chancen für alle. Die perspektive der aufstiegsgesellschaft. Freiburg: Herder, 2008. S. 85–111.
9. Fthenakis W.E. Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit // Fthenakis W.E. (Hrsg.). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, 2003. S. 18–37.
10. Fthenakis W.E. et al. Natur-wissenschaften. Bd. 2: Frühe mathematische bildung / Fthenakis W.E., Schmitt A., Daut M., Eitel A., Wendell A. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 2009a.
11. Fthenakis W.E. et al. Natur-wissenschaften. Bd. 3: Frühe naturwissenschaftliche bildung / Fthenakis W.E., Wendell A., Eitel A., Daut M., Schmitt A. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 2009b.
12. Fthenakis W.E. et al. Natur-wissenschaften. Bd. 4: Frühe technische bildung / Fthenakis W.E., Wendel A., Daut M., Eitel A., Schmitt A. Troisdorf: Bildungsverlag EINS, 2009c.
13. Gergen K.J., Gergen M. Einführung in den sozialen Konstruktivismus. Donauwörth: Auer, 2009.
14. Griebel W., Niesel R. Beiträge zur bildungsqualität: übergänge verstehen und begleiten: transitionen in der bildungslaufbahn von kindern. Berlin: Cornelsen, 2011.
15. Heckman J.J. The economics of inequality: The value of early childhood education // American Educator. 2011. V. 35. N 1. P. 31–35, 47. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf> (дата обращения: 10.03.2014).
16. Heckman J.J., Masterov D.V. The productivity argument in young children. 2007. URL: [http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman\\_final\\_all\\_wp\\_2007-03-22c\\_jsb.pdf](http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf) (дата обращения: 10.03.2014).
17. Lück G. Handbuch der naturwissenschaftlichen bildung: Theorie und praxis für die arbeit in kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder, 2003.
18. Maaz K., Baumert J., Neumann M. Herkunft und bildungserfolg von der frühen kindheit bis ins erwachsenenalter // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2014. Sonderheft, Bd. 24. Heidelberg: Springer VS.

<sup>16</sup> Коннекционизм – один из подходов в области искусственного интеллекта, когнитивной науки (когнитивистики), нейробиологии, психологии и философии сознания.

19. MacNaughton G. Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas. N.Y.; L.: RoutledgeFalmer, 2005.
20. MacNaughton G., Williams G. *Technics for teaching young children. Choices for theory and practice.* Melbourne: Pearson Education, 2005.
21. Mitchell L., Wylie C., Carr M. *Outcomes of early childhood education: Literature review.* Report prepared for the Ministry of Education. New Zealand, 2008. URL: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ece/25158/48867> (дата обращения: 12.03.2014).
22. Niesel R., Griebel W. *Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen.* Weinheim: Beltz, 2003.
23. Pianta R.C., Cox M.J. *The transition to kindergarten.* Baltimore: Brookes, 1999.
24. Rosenkötter H. *Motorik und Wahrnehmung im Kindesalter, eine neuropädagogische Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer, 2012.
25. Siemens G. *Connectivism: A learning theory for the digital age* // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. December 12, 2004. URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (дата обращения: 12.03.2014).
26. Sodian B. *Entwicklung begrifflichen Wissens* // Oerter R., Montada L. (Hrsg.). *Entwicklungs Psychologie.* Weinheim: PVU, 2002. S. 443–468.
27. Sodian B. *Entwicklung des Denkens im Alter von vier bis acht Jahren – was entwickelt sich?* // Guldemann T., Hauser B. (Hrsg.). *Bildung vier bis achtjähriger Kinder.* Münster: Waxmann, 2005. S. 9–28.
28. *Treaty of Versailles (Friedensvertrag von Versailles).* 1919. URL: [http://de.wikipedia.org/wiki/Friedensvertrag\\_von\\_Versailles](http://de.wikipedia.org/wiki/Friedensvertrag_von_Versailles) (дата обращения: 12.03.2014).
29. *Vienna Declaration and Programme of Action.* 1993. URL: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/vienna.aspx> (дата обращения: 12.03.2014).