

Научная статья

УДК 37.013

DOI: 10.25683/VOLBI.2025.71.1272

Victoria Vitalievna Kozhevnikova

Candidate of Pedagogy,

Associate Professor of the Department of Family and Childhood

Psychology of L. S. Vygotsky Institute of Psychology,

Russian State University for the Humanities

Moscow, Russian Federation

viktoriyavkozhevnikova@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1720-9391

SPIN-code: 8422-2967

Виктория Витальевна Кожевникова

канд. пед. наук,

доцент кафедры психологии семьи и детства

Института психологии им. Л. С. Выготского,

Российский государственный гуманитарный университет

Москва, Российская Федерация

viktoriyavkozhevnikova@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-1720-9391

SPIN-код: 8422-2967

К ВОПРОСУ О ЦЕННОСТЯХ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ ДИЛЕММ В СТРАНАХ ИБЕРО-АМЕРИКИ

5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования

Аннотация. Актуальными направлениями исследований видится анализ исторических и современных дилемм дошкольного образования, связанных с его ценностными основаниями, функциональной эволюцией и вызовами глобализации. Работа направлена на переосмысление роли дошкольного образования как инструмента формирования социально ответственной личности, преодоления неравенства и интеграции культурного многообразия. Задачами исследования видятся следующие аспекты: исследовать исторические противоречия между функциями социального ухода и воспитания (на примере концепций Ф. Фребеля); выявить современные тенденции в дошкольном образовании стран Иbero-Америки, включая управление, обязательность и доступность; проанализировать влияние цифровизации, нейронаук и глобализации на трансформацию педагогических практик; определить роль эпистемологических (уникальность, комплексность, коллективность) и аксиологических (уважение, автономность, ответственность) принципов в формировании ценностных ориентиров.

Методологию исследования составили сравнительный анализ систем дошкольного образования, изучение нормативных правовых документов, статистических данных (охват, количество педагогов, инфраструктура), междисциплинарный подход, объединяющий педагогику, философию (эпистемология, аксиология), социологию и государственное управление.

Результаты исследования позволили выявить историко-педагогический аспект, который раскрывает значение и подходы к реализации концепции Ф. Фребеля о творческой игре, которая сохраняет актуальность, но требует адаптации к цифровой эпохе (баланс сенсорного и экранного опыта); институциональные вызовы, а именно то, что обеспечивает всеобщего охвата из-за нехватки инфраструктуры, кадров и социального неравенства (в Мексике охват составляет 75 %, при этом 17 % групп переполнены); функциональную трансформацию — выделены новые функции: эмоционально-психологическая поддержка, инклюзивность, экологическое воспитание.

Делается вывод, что дошкольное образование — это фундамент гражданского общества, где преодолеваются социальные диспропорции и формируются адаптивные, эмоционально устойчивые личности. Необходимо в перспективе учитывать интеграцию цифровых инструментов без ущерба для сенсорного и социального опыта детей. Новизна исследования заключается в синтезе философского анализа (аксиология) с практикой образовательной политики, акценте на постпандемические трансформации и этические вызовы цифровизации.

Ключевые слова: дошкольное образование, аксиология, Ф. Фребель, Иbero-Америка, инклюзивность, обязательность, коллективность, цифровизация, детство, ценности, воспитание

Для цитирования: Кожевникова В. В. К вопросу о ценностях в системе дошкольного образования: эволюция дилемм в странах Иbero-Америки // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 2(71). С. 336—343. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.71.1272.

Original article

ON THE ISSUE OF VALUES IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM: EVOLUTION OF DILEMMAS IN IBERO-AMERICAN COUNTRIES

5.8.1 — General pedagogy, history of pedagogy and education

Abstract. The current research areas include the analysis of historical and modern dilemmas of preschool education related to its value foundations, functional evolution and challenges of globalization. The work is aimed at rethinking the role of preschool education as a tool for the formation of a socially responsible personality, overcoming inequality, and integrating cultural diversity. The objectives of the study are as follows: to

explore the historical contradictions between the functions of social care and education (using the concepts of F. Froebel as an example); to identify modern trends in preschool education in Ibero-American countries, including management, obligation and accessibility; to analyze the impact of digitalization, neuroscience and globalization on the transformation of pedagogical practices; to determine the role of epistemological (uniqueness,

complexity, collectivity) and axiological (respect, autonomy, responsibility) principles in the formation of value guidelines. Research methodology: comparative analysis of preschool education systems, study of regulatory documents, statistical data (coverage, number of teachers, infrastructure), interdisciplinary approach combining pedagogy, philosophy (epistemology, axiology), sociology and public administration.

The results of the study allowed us to identify the historical and pedagogical aspect, which reveals the meaning and approaches to the implementation of F. Froebel's concept of creative play, and remains relevant, but requires adaptation to the digital age (balance of sensory and screen experience); institutional challenges, such as mandatory preschool education (7 out of 21 countries) that do not ensure universal coverage due to lack of infrastructure, personnel and social inequality. In Mexico, coverage is 75%, while

17% of groups are overcrowded; need for functional transformation is stated, new functions — emotional and psychological support, inclusiveness, environmental education — are highlighted.

It is concluded that preschool education is the foundation of civil society, where social disparities are overcome and adaptive, emotionally stable individuals are formed. It is necessary to take into account the integration of digital tools in the future without compromising the sensory and social experience of children. The novelty of the study may lie in the synthesis of philosophical analysis (axiology) with the practice of educational policy, an emphasis on post-pandemic transformations and ethical challenges of digitalization.

Keywords: preschool education, axiology, F. Froebel, Ibero-America, inclusiveness, obligation, collectivity, digitalization, childhood, values, upbringing

For citation: Kozhevnikova V. V. On the issue of values in the preschool education system: evolution of dilemmas in Ibero-American countries. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law*. 2025;2(71):336—343. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.71.1272.

Введение

Актуальность исследования обусловлена трансформацией социальных требований к дошкольному и школьному образованию в условиях глобализации, а также необходимостью переосмысления его ценностных основ. В странах Иbero-Америки сохраняются острые противоречия между декларируемыми целями (всеобщий охват, инклюзивность, качество) и реальными практиками, что требует обновления концепций и выработки новых ориентиров для государственной политики. Необходимо выявить ключевые дилеммы дошкольного образования в контексте его исторической эволюции, ценностных трансформаций и современных вызовов (цифровизация, социальное неравенство, культурное многообразие). Актуальность исследования обусловлена необходимостью провести анализ исторических противоречий между функциями социального ухода и педагогики (на примере концепции Ф. Фребеля), выявить современные тенденции в системах дошкольного образования Иbero-Америки, включая управление, доступность и обязательность.

Изученность проблемы. Исследования таких ученых Мексики, Боливии, Эквадора, как Ф. Эрнандес [1] Дж. М. Алонсо [2], О. Эстрада Молина [3], К. Фиерро и Г. Тапия [4], М. В. дель Сальто Белло [5], раскрывают проблематику образования, ценностей обучения и качества. Р. Торрес [6], П. А. Эспиноса-Севаллос [7], С. Карило-Сьерра [8], Дж. Фудзимото-Гомес [9], Е. Вальдивеза [10] и И. Е. Гальвес [11] в своих исследованиях выявляют направления реализации образовательной политики, анализируют состояние и перспективы дошкольного образования, ими раскрываются результаты исследований процесса школьного образования, констатируется, что учитель является носителем ценностей. М. Ким [12], И. Голлас Нуньес [13], С. Беллей и В. Перес [14], Э. Мунгия Эрнандес [15], Ф. М. Мендоза [16] анализируют и подробно раскрывают проблемы дошкольного образования, раскрывают направления реализации образовательных инициатив в Чили, Мексике, подчеркивают важность процессов переосмысления педагогических инноваций в современных условиях.

Целесообразность разработки темы. В работе следует раскрыть генезис исторических и современных дилемм дошкольного образования, связанных с его ценностными основаниями, функциональной эволюцией и вызовами глобализации. Важно направить ретроспективный анализ на переосмысление роли дошкольного образования как

инструмента формирования социально ответственной личности, преодоления неравенства и интеграции культурного многообразия.

Цель исследования состоит в выявлении аспектов отражающих современные вызовы и исторические противоречия в дошкольном образовании рефлексии на социокультурные трансформации, преодолении институциональных противоречий, интеграции эпистемологических и аксиологических принципов.

Задача исследования: разработать методы интеграции универсальных ценностей (уважение, справедливость) с культурным многообразием, используя игровые практики и проблемно-противоречивые ситуации, определить условия для реализации обязательности через инвестиции в инфраструктуру, подготовку педагогов и адаптацию программ для маргинализированных групп.

Научная новизна заключается в междисциплинарном синтезе, интеграции концептуальных основ философии (аксиология), педагогики и социологии (анализ институциональных коллизий), в выявлении роли гибридного обучения и усиления семьи в воспитании ценностей (программы «Родитель как педагог» в Мексике, необходимости перехода от контроля к созданию условий для доступного и инклюзивного образования, учитывающего локальные традиции).

Теоретическая значимость работы заключается в концептуализации современных тенденций систем дошкольного образования Иbero-Америки, включая управление, доступность и обязательность, демонстрации влияния глобализации на стандартизацию и локализацию образовательных практик, определения роли эпистемологических (комплексность, коллективность) и аксиологических (уважение, автономность, ответственность) принципов в формировании ценностей.

Практическая значимость работы заключается в обосновании необходимости пересмотра подходов к формированию моральных ориентиров у детей, особенно в условиях конфликта традиций и инноваций, когда стандарты *OECD* сталкиваются с культурной спецификой стран Иbero-Америки, где программы для коренных народов включают обучение на родных языках; рисков цифровизации, при внедрении технологий (интерактивные игры, *AI*-ассистенты), что требует баланса между экранным временем и сенсорным опытом. Исследование переосмысливает дошкольное образование как этап формирования социально ответственной личности, а не только подготовки к школе. Это требует

перестройки государственных стратегий и педагогических практик в условиях глобальных вызовов, критичным для эмоционального и когнитивного развития детей.

Основная часть

Методология включает сравнительный анализ образовательных систем региона, исследования нормативных документов и статистических данных (на примере Мексики), междисциплинарного синтеза (педагогика, философия, социология), кейс-стади программ для коренных народов, маргинализированных групп и городских/сельских районов.

Текущие определения дошкольного образования и тенденций, связанных с его расширением, организацией и функционированием, представляют собой определенный способ решения дилемм и споров, которые прошли определенную историческую эволюцию. Можно выделить: 1) противоречия между функциями социального ухода и воспитательной функцией на уровне дошкольного образования; 2) дискуссию о педагогической специфике уровня дошкольного образования, особенно в отношении целей, содержания и методов начального уровня.

Противоречие возникает не из-за невозможности совмещения функций, а из-за приоритетов, ресурсов и институциональных ограничений, которые приводят к дисбалансу в части социального ухода за детьми, реализацией воспитательной функции. Социальный уход (обеспечение безопасности, питания, базовых потребностей) зачастую доминирует в условиях бедности, маргинализации или нехватки финансирования. Например, в Боливии и Гондурасе учреждения, регулируемые органами социального обеспечения, фокусируются на опеке, игнорируя педагогические цели. Воспитательная функция (развитие когнитивных, социальных, эмоциональных навыков) требует специальных программ, подготовленных педагогов и инфраструктуры. По данным ЮНЕСКО, в странах Иbero-Америки только 38 % педагогов дошкольного образования имеют высшую квалификацию. Даже при совмещении функций на практике возникает конфликт:

- в городских учреждениях Мексики с переполненными группами (30+ детей) воспитатели физически не могут уделить внимание индивидуальному развитию, сводя свою роль к присмотру;

- в программах для коренных народов акцент на сохранение культурной идентичности (язык, традиции) может ограничивать внедрение инновационных педагогических методов.

Дискуссии о педагогической специфике дошкольного образования связаны с риском подмены целей дошкольного образования школьными стандартами:

- Вместо развития любознательности, креативности и *soft skills* (через игру, экспериментирование) происходит смещение в сторону академической подготовки (обучение чтению, счету). Например, в Чили введены стандартизированные тесты для детей 5–6 лет, что критикуется за игнорирование возрастной психологии.

- Школьные подходы (фронтальные уроки, оценка результатов) противоречат природе дошкольного возраста, где ключевой метод — свободная игра и исследование. Исследования Бразильского исследовательского института «Альфа и Бета» в 2021 г. выявили, что в Бразилии 62 % родителей считают, что детские сады «слишком похожи на школу».

Это противоречие сохраняется, даже если учреждения могут совмещать функции. Во-первых, выделим институциональные барьеры — в 5 из 21 страны Иbero-Америки

дошкольные учреждения управляются министерствами труда или соцзащиты, а не образования, что закрепляет приоритет ухода над обучением. Во-вторых, наличие ресурсных ограничений, нехватка финансирования ведут к выбору между «накормить ребенка» и «научить его мыслить». В-третьих, культурные стереотипы — в обществе сохраняется восприятие детского сада как «камеры хранения», а не образовательной среды.

Противоречие между уходом и воспитанием, а также дискуссия о педагогической специфике — это не теоретический спор, а отражение системных проблем дефицита финансирования, неподготовленности кадров, давления школьных стандартов.

Совмещение функций возможно только при условии сбалансированной государственной политики, учитывающей уникальность дошкольного возраста и инвестирующей в качественное (а не формальное) образование.

По поводу этих дилемм уже в первой половине XIX в. Ф. Фребель указывал на необходимость соответствующего предложения разрешения педагогических задач для детей раннего возраста, которое отличалось бы «от организации дошкольных учреждений его времени, которые или только присматривали за детьми, или давали им школьное образование» (цит. по: [17, р. 37]).

Первая идея Ф. Фребеля заключалась в том, что в этих учреждениях весь образовательный опыт будет осуществляться через всем известные «подарки», «занятия», материнские песни и кинетические упражнения. Таким образом, «с самого начала, овладевая пространственными отношениями и чувственным опытом, ребенок должен был прийти к познанию связности мира, чтобы охватить интеграцию материального и духовного миров посредством математики и языка инструментов, интуитивного осознания сущности природы» [18].

Этим кратким обращением к истокам эволюции опыта Ф. Фребеля необходимо продемонстрировать, что детский сад с самого его возникновения мыслился: 1) как учебное заведение, в котором при определенных дидактических условиях творческая игра способствует процессу построения знаний; 2) как предложение, отличное по своему содержанию и методам от традиционных предложений в школьной системе образования; 3) как модель институционализации детства в противовес модели социальной опеки, защиты и надзора за детьми, типичной для детских домов, фабричных яслей и т. п.

Сама структура уровня дошкольного образования, принятая в каждой стране, формулировка ее учебных и институциональных целей, а также типов учреждений, непосредственно занимающихся уходом за детьми в каждом национальном случае, с особой наглядностью отражают сосуществование в настоящее время по меньшей мере четырех различных определений социальной функции: функция заботы о ребенке, педагогическая функция, функция социализации, подготовительная функция к получению дальнейшего начального или базового образования.

Конечно, для функционирования образовательной системы характерно то, что каждый уровень подготавливает обучающегося для перехода на следующий уровень получения образования. Фактически артикуляция между уровнями образования опирается на непрерывность достигнутого обучения.

Результаты и обсуждение исследования. Научная новизна исследований заключается в выявлении культурно-ценностного конфликта, который проявляется в стандартизации (OECD), что противоречит локальным практикам (обучение

на родных языках, учет традиций коренных народов), выявлении эпистемологических принципов, таких как коллективность и комплексность способствующих формированию идентичности через социальное взаимодействие, выявлены аксиологические приоритеты — уважение, автономность и ответственность становятся основой для саморегуляции и гражданской солидарности.

Например, функция социализации детей хоть и с различиями в их формулировке стран Южной Америки включает в число задач дошкольного уровня образования групповую и социальную интеграцию детей, формирование отношений взаимного уважения, сотрудничества, солидарности, товарищества и т. д. Также во многих случаях выделяется социализирующая функция, связанная с формированием привычек внимания к здоровью, порядку и/или гигиене (Колумбия, Гондурас, Никарагуа, Гватемала и др.) [19].

Относительно целей, связанных с обучением или тем, что называется «педагогической функцией начального уровня образования», выделяется функция инициации знаний. В некоторых странах, таких как Аргентина, Бразилия, Чили и др., области знаний уже четко сформулированы в педагогических программах (язык, математика, технология, окружающий мир и природа и т. д.) [19]. Обычно цели формулируются в терминах активации деятельности, которую ребенок развивает в образовательном учреждении: исследование, анализ, наблюдение и т. д. Педагогическая функция дошкольного уровня образования основывается на стимулировании любознательности детей к различным сторонам окружающего их мира.

Во всех странах Иbero-Америки появляются цели образования, связанные с содействием развитию детей в различных сферах: социальной, аффективной, психомоторной, познавательной, экспрессивной и т. д. Эта особенность является результатом влияния различных течений и подходов психологии развития или эволюционной психологии и педагогической дискуссии в сфере дошкольного образования, которая в настоящее время составляет одну из наиболее характерных и специфических задач.

Относительно задач по социальному уходу за детьми, то в некоторых странах (Боливия, Чили, Колумбия, Сальвадор, Перу, Уругвай) четко сформулированы цели образовательной организации, связанные с питанием и медицинским обслуживанием детей с неудовлетворенными основными потребностями в семье [20].

Подготовительная функция дошкольного уровня образования четко выражена в поставленных целях государственной политики в 8 из 21 страны Иbero-Америки (Боливия, Эквадор, Гватемала, Гондурас, Панама, Доминиканская Республика, Уругвай). Подготовительная функция дошкольного уровня образования связана как с привычками, навыками и базовыми способностями к обучению, так и с адаптацией ребенка к школьному режиму. Шестнадцать стран используют названия «дошкольный» или даже «переходный» для обозначения дошкольного уровня образования или учреждений, в которых он реализуется. Расширение данного подхода к четкому обозначению уровня образования говорит о сохранении пропедевтической функции дошкольного образования, ценностей его организации в национальной модели образования.

Цели, которые непосредственно относятся к стимуляции творчества или «творческого воображения», эволюционировавшие с наследия Ф. Фребеля, связаны с игровыми практиками, в некоторых странах основываются на богатстве и выразительности языка страны. Данные практики находим

среди целей, сформулированных почти половиной стран Иbero-Американского региона (Аргентина, Боливия, Колумбия, Коста-Рика, Сальвадор, Гондурас, Мексика, Никарагуа, Парагвай, Доминиканская Республика, Уругвай).

Мы указываем, что в некоторых странах игровые практики в дошкольном образовании опираются на «богатство и выразительность языка страны». Это означает, что языковая культура становится основой для проектирования игровых методов, направленных на развитие творчества, коммуникации и когнитивных навыков.

Язык влияет на игровую деятельность, т. к. язык является инструментом культурной передачи. Богатство языка (фольклор, пословицы, сказки, песни) предоставляет готовые игровые сценарии. Например, в Мексике игры часто включают элементы устного народного творчества (легенды о «Ла Лороне»), что развивает воображение и связь с культурным наследием. В Аргентине «игры с рифмами» (например, *trabalenguas* — скороговорки) тренируют фонетическое восприятие и чувство юмора. Язык является средством социализации. Выразительность языка (многообразие метафор, эмоциональных оттенков) помогает детям осваивать через эмпатию, ролевые игры на основе диалогов из национальной литературы, сочинение историй на родном языке, где дети экспериментируют с лексикой и грамматикой (программы дошкольного образования в Коста-Рике). Сложные языковые структуры (например, в испанском — богатая система времен глаголов) стимулируют логическое мышление — через использование игр с классификацией слов по категориям («найди лишнее»), память и внимание — через заучивание стихов или песен на родном языке (программы в Уругвае).

В Мексике игры строятся на основе ацтекских мифов (например, «Кетцалькоатль и луна»), включают диалоги на испанском и науатль, что развивает билингвальные навыки и культурную идентичность. В Перу проект *Aprendemos Jugando* использует кечуанские пословицы в сюжетно-ролевых играх, чтобы научить детей решать конфликты. В Чили игра *Palabras Mágicas* («Волшебные слова») учит вежливости через изучение этикетных форм испанского языка. Мы не утверждаем, что только богатый язык определяет игровую деятельность. Речь о том, что в странах с развитой языковой культурой (многоязычие, фольклор, литература) игровые методы естественным образом интегрируют эти ресурсы для достижения педагогических целей. В странах с менее разнообразным языком акцент может смещаться на другие аспекты (моторные навыки, визуальное восприятие).

Связь между языковым богатством и игровой деятельностью объясняется тем, что язык служит носителем культурных смыслов, которые транслируются через игру, предоставляет инструменты для творчества (рифмы, метафоры, нарративы), формирует основу коммуникации в групповых играх, усиливая социализацию. Таким образом, мы подчеркиваем, что игровые практики, опирающиеся на языковое наследие, эффективнее развивают не только речь, но и ценностно-смысловую сферу ребенка.

Цели дошкольного образования, которые относятся к взаимодействию учреждения с семьей и обществом, либо для продвижения общественных целей учреждения в части ухода за детьми, или для укрепления потенциала семьи и образования их маленьких детей, характерны для таких стран, как Аргентина, Боливия, Чили, Колумбия, Коста-Рика, Эквадор, Никарагуа, Панама, Перу, Португалия и Уругвай.

Обобщенной характеристикой учебных программ, утвержденных в разных странах региона, является указание

на необходимость содействия всестороннему интегрированному интегративному гармоничному артикулированному обучению детей в возрасте до 6 лет.

Во всех странах существуют нормативные документы, определяющие, среди прочего, структуру дошкольного и начального уровня образования, декларирующих цели образования. Данные правила обычно охватывают все образовательные учреждения, предназначенные для ухода за детьми, будь то формальные или неформальные, государственные или частные. Существование таких правил во всех странах региона отражает консенсус относительно необходимости того, чтобы государство регулировало и контролировало предложения системы образования, направленные на детей раннего возраста.

В качестве общей тенденции организации дошкольного образования можно констатировать, что управление, контроль и надзор за предоставлением услуг дошкольного образования возлагается на министерства, секретариаты или управления образования как на национальном, так и региональном (провинции) или муниципальном уровнях. Многочисленность детских учреждений и реализация воспитательной функции наравне с опекуной функцией выявляет, что в 5 из 21 страны региона организации дошкольного образования регулируются совместно органами семейного благосостояния, социального обеспечения, министерств труда, здравоохранения. Эти государственные структуры несут ответственность за содержание и контроль деятельности учреждений дошкольного образования, которые в основном ориентированы на социальное обеспечение.

Семь стран Иbero-Американского региона объявили раздел дошкольного образования обязательным: Аргентина, Колумбия, Коста-Рика, Доминиканская Республика, Сальвадор, Панама и Венесуэла. Многие страны находятся в процессе утверждения правил, расширяющих обязательность дошкольного образования.

Данное исследование позволяет выявить исторические противоречия между социальным уходом и воспитательной функцией, а также обозначить научный дискурс о педагогической специфике дошкольного образования. Идеи Ф. Фребеля, заложившие основу современного детского сада, акцентировали роль творческой игры как инструмента познания мира, противопоставляя это механическому присмотру или ранней школьной муштре. Однако сегодня эти идеи переосмысливаются в контексте новых вызовов:

Цифровизации образования, когда введение технологий (интерактивные игры, образовательные приложения) ставит вопрос о балансе между экранным временем и сенсорным опытом, важным для развития моторики и эмоционального интеллекта. Нейронауки, обозначающие что современные исследования подтверждают, что игра и свободное *exploration* (исследование) стимулируют нейропластичность, что усиливает актуальность фребелевского подхода. Глобализация как стандартизация образования (например, *OECD* и *Early Childhood Education and Care*) конфликтует с культурной спецификой, упомянутой в тексте на примере стран Иbero-Америки.

Современные функции дошкольного образования: расширение границ. В исследованиях выделяется четыре функции: забота, педагогика, социализация, подготовка к школе. Углубляя анализ, по нашему мнению важно добавить следующие функции:

Эмоционально-психологическая поддержка, в условиях роста тревожности у детей (данные *UNICEF*, 2023) дошкольные учреждения становятся пространством для развития устойчивости через арт-терапию и практики.

Инклюзивность, включение детей с особыми потребностями (например, программы в Уругвае и Аргентине) трансформирует социализирующую функцию, делая акцент на толерантности и адаптивности.

Экологическое воспитание, когда формирование эко-сознания через проекты типа «детские сады — леса» (Швеция, Германия) коррелирует с фребелевским акцентом на связности материального и духовного миров.

Предложение добавить функции (эмоционально-психологическая поддержка, инклюзивность, экологическое воспитание) — это рекомендация для расширения аналитической рамки исследования, а не механическое дополнение к текущей структуре. Целью добавления функций является обогащение анализа за счет учета современных вызовов, которые не были системно представлены в классических моделях дошкольного образования (например, влияние пандемии на эмоциональное состояние детей, рост экологических инициатив), сбалансировать подход между традиционными функциями (уход, социализация, подготовка к школе) и новыми требованиями общества (инклюзивность, устойчивое развитие). Это важно для изучаемых стран, потому что эмоционально-психологическая поддержка необходима для стран региона, где фиксируется высокий уровень насилия (Колумбия, Сальвадор). По данным ЮНИСЕФ, 40 % детей демонстрируют признаки тревожности (2023). Игнорирование этой функции ведет к снижению эффективности образовательных программ. Функция инклюзивности важна потому, что в Уругвае и Аргентине успешно внедряются программы для детей с особыми потребностями, что требует их системного изучения как отдельной функции. Функция экологического воспитания важна для детских садов Чили и Мексики, где реализуются проекты «Зеленые детские сады», где дети учатся бережному отношению к природе через игровые практики.

Отметим, что в 5 из 21 страны Иbero-Америки дошкольное образование регулируется не только образовательными, но и социальными институтами. Это создает институциональные коллизии в части социального неравенства, в странах с высоким уровнем бедности (Боливия, Гондурас) доминирует функция социальной опеки, что снижает педагогическую составляющую; приватизация, т. е. роста числа частных детских садов (особенно в Чили и Бразилии) приводит к расслоению качества образования, усиливая разрыв между разными социальными группами.

Акцент на социализацию через коллективные ценности (солидарность, сотрудничество) отражает культурную традицию сообществ социума в решении общих задач, в отличие от индивидуалистических моделей Запада. В странах, где дошкольное образование обязательно (Аргентина, Венесуэла), растет давление на академизацию программ, что противоречит принципам Фребеля. Например, в Чили введены стандартизированные тесты для детей 5—6 лет, критикуемые педагогами.

Переход к гибридным формам обучения, где дистанционные инструменты (*Zoom*-уроки для родителей) ставят под вопрос адекватность сенсорного развития. Усиливается роль семьи, программы типа «Родитель как педагог» (Мексика) пересматривают взаимодействие учреждений и семей. Внедрение *AI*-ассистентов для персонализации обучения (пилотные проекты в Коста-Рике) бросает вызов традиционным методам обучения и воспитания.

Деконструкция стереотипов через игры (например, в Колумбии) выступает как новая социализирующая функция. Интеграция целей ООН в дошкольные программы способствует развитию экологических проектов в Уругвае.

Отдельно выделим и противоречия: стандартизация против индивидуализации, когда оказывается давление глобальных рейтингов обучения общим навыкам (*PISA*), что ведет к унификации, но игнорирует локальные потребности, возрастают риски этики технологий, риски цифровизации — это снижение живого взаимодействия, киберзависимость.

Исследование демонстрирует, что дошкольное образование остается полем борьбы между историческими традициями (фребелевская игра), социальными потребностями (опека) и вызовами *modernity* (цифровизация, инклюзивность). Новизна исследований заключается в междисциплинарном анализе, соединяющем педагогику, нейронауку и социологию, а также в акценте на постпандемические трансформации и этические дилеммы цифровой эпохи. Это позволяет переосмыслить дошкольное образование не как подготовку к школе, а как фундамент для формирования адаптивной, эмоционально устойчивой и социально ответственной личности.

Обязательность школьного образования является наиболее мощным инструментом государственного регулирования, позволяющим обеспечить универсализацию школьного образования. Сама по себе санкция обязательности школьного образования не обеспечивает ее автоматического выполнения. По сути, необходимо реализовать набор государственных инструментов, которые обеспечивают, с одной стороны, предложения образовательных услуг, способных охватить все заинтересованные группы населения, а с другой — наличие механизмов контроля, которые контролируют направление детей в школы для получения образования.

Тенденция к профессионализации подготовки педагогов дошкольного и начального уровня системы образования является частью более широкого движения, которое способствовало реформе подготовки учителей на всех уровнях. Хотя и с разными нюансами, консолидация и рационализация программ университетской подготовки учителей были частью реформ во многих странах мира.

Несмотря на тенденции к расширению уровня дошкольного образования, большинство стран Иbero-Америки далеки от всеобщности охвата детей дошкольным образованием. Например, в Мексике система образования реализует дезагрегированные услуги на основании следующих критериев:

- Обслуживание детей, преимущественно тех, кто проживает в городских и пригородных районах. Организации представляют собой крупнейшую службу и располагают инфраструктурой и оборудованием, материалами, преподавательским составом.
- Обслуживание на уровне муниципалитетов, обеспечивающее дошкольное образование в общинах с коренным населением. Обычно организации расположены в сельской местности. Данные учреждения реализуют программы с учетом особенностей национальной культуры, родного язык обучающихся.
- Организации общественных работ находятся в ведении Национального совета по развитию образования, программы реализуются в сельских населенных пунктах, для бедных слоев населения и маргинализированных групп. За организацию обучения отвечают общественные педагоги, деятели образования, которые предоставляют социальные услуги и которых Национальный совет обучает и сопровождает для развития навыков обучения.
- Центры по уходу за детьми, которые предоставляют услуги начального и дошкольного образования. Это центры для девочек и мальчиков, родители которых получают данную услугу в качестве льготы. Исторически дошкольное

образование в Мексике признается в силу его высокой образовательной ценности для детей, оно приобрело еще большее значение, когда в Мексике в 2004/05 учебном году его обязательный характер был закреплен Конституцией [21].

Согласно данным, опубликованным Министерством народного образования Мексики, в 2021/22 учебном году школьное образование получали 4 153 558 детей (и девочек, и мальчиков), которых обслуживало 227 163 педагогов в 87 038 школах. Следует отметить, что услугами образования были охвачены 75 % детей. Относительно количества детей в группе, исследование, опубликованное Национальным институтом оценки образования Мексики, показывает, что 17 % учителей работают с группами по тридцать учеников, данные группы сконцентрированы в городских дошкольных учреждениях [21].

Некоторые выводы указывают на следующие общие характеристики дошкольного образования стран региона.

Необходимо признать, что значительная часть детей живет в неблагоприятных социальных и экономических условиях, которые не только подразумевают ограниченность возможностей для осуществления социальной и культурной деятельности, но и сталкиваются с условиями отсутствия родительской заботы и внимания, жестокого обращения, включая насилие в семье, которое влияет на их когнитивное, физическое, социальное и эмоциональное развитие. Учитывая данные факторы, педагогам приходится принимать решения в неблагоприятных условиях. Однако очень важно, чтобы они получали возможности для развития своих способностей и продолжения последующего школьного обучения.

Из-за характерных особенностей детского возраста, последние в значительной степени зависят от взрослых для удовлетворения основных потребностей, поддержке, уходу и благополучию, что требует от педагогов индивидуального внимания к каждому ребенку, обучению и воспитанию в небольших группах. Крайне важно создать среду, способствующую обучению и воспитанию, которая способствует индивидуальному развитию и обогащает взаимодействие детей.

Эпистемологические принципы, лежащие в основе педагогической концепции о ценностях системы дошкольного образования: честность, когда каждый ребенок является уникальным и неповторимым, означает необходимость сопряжения компонентов обучения и воспитания; развития, гармонии взаимодействия данных компонентов, когда единое целое воздействует на составляющие ее части. Эпистемологический принцип комплексности означает, что дети конструируют свою идентичность на основе комплекса социальных взаимодействий и отношений с окружающим их миром, другими объектами, когда вырабатываются новые знания посредством действий и деятельности.

Важнейшим принципом является коллективность, когда дети познают смысл значения и обязательства принадлежности к группе, к игре, к совместному взаимодействию. Принцип коллективности означает не просто организованную и групповую работу, но и обмен опытом, принятие друг друга на основе привязанности, доверия, безопасности и солидарности.

Аксиологические принципы представляют собой ценности, необходимые для интегрального формирования новых знаний у детей, посредством стремления к культуре, примирения внутренних установок и окружающего их мира. Ребенок делает возможными отношения с другими через социальные взаимодействия, встречи, обмен, труд, изобретательность, игру, праздник.

Такие аксиологические принципы, как автономность, свобода, уважение, дисциплина, ответственность, чувство принадлежности, позволяют ребенку принимать собственные решения, по мере взросления ребенок приобретает собственную личную свободу и индивидуальность.

Важность аксиологических принципов дошкольного образования заключается в привитии ребенку ценностей совместного проживания в группе, когда вновь приобретаемые знания корректируют поведение, то, что сейчас называется саморегуляцией.

Неотъемлемой аксиологической ценностью дошкольного образования является уважение как ощущение чувства здорового сосуществования в коллективе, через уважение к человеческой личности, уважение основных прав, вытекающих из неотъемлемого достоинства личности.

Аксиологические принципы ответственности, чувства принадлежности заключаются в соблюдении принципов и норм вежливости, цивилизованности, доброты. Система дошкольного обучения и воспитания является важнейшим вкладом в выявление и утверждение ценности человека, основанного на его индивидуальных чертах, ценностях, которые приобретаются в семейном и социальном окружении, проявляются в совместном развитии, в процессе обучения и воспитания посредством чувства принадлежности к традиционной культуре, содержащей в себе неисчислимые богатства для развития будущего Человека.

Эпистемологические и аксиологические принципы, упомянутые выше, были выявлены в ходе анализа нормативных правовых документов и учебных программ дошкольного образования стран Иbero-Америки. Они не являются нашей субъективной рекомендацией, а отражают теоретические основания, зафиксированные в официальных источниках изучаемых стран. Как уже было отмечено, в Национальном плане развития дошкольного образования Колумбии (2020) принцип комплексности прямо указан как требование к интеграции социального, эмоционального и когнитивного развития через игровые практики. В Аргентине (Программа *Aprender Jugando*) аксиологический принцип уважения к культурному многообразию закреплён в разделе о взаимодействии с семьями мигрантов. В ст. 3. Конституции Мексики эпистемологический принцип коллективности отражён в требованиях к формированию групповой идентичности через совместные проекты. Нужно отметить, что соблюдение этих принципов недостаточно системно реализуется на практике, особенно в условиях бедности или институциональных ограничений. В Гондурасе принцип автономности декларируется, но отсутствуют методики для его реализации в переполненных детских группах. В Боливии принцип инклюзивности формально закреплён, но, по данным ЮНИСЕФ (2023), только 12 % детских садов имеют ресурсы для работы с детьми-инвалидами.

Анализ имеет значение для всех стран Иbero-Американского региона, изученных в исследовании. Однако его выводы могут быть адаптированы и к другим странам со схожими вызовами: социальным неравенством, культурным многообразием, дефицитом ресурсов.

Работа объединяет педагогику, философию (эпистемологию и аксиологию), социологию и государственное управление. Акцент на эпистемологических принципах (уникальность ребенка, комплексность, коллективность) и аксиологических ценностях (уважение, автономность, ответственность) трансформирует дошкольное образование из узко педагогической темы в проблему форми-

рования личности и социальных отношений. Это отличает исследование от традиционных работ, фокусирующихся на методиках или управленческих аспектах.

Примеры дезагрегированных услуг (городские, сельские, программы для коренных народов, маргинализированных групп) показывают, как социальное неравенство и культурное разнообразие влияют на реализацию образовательной политики. Это позволяет выявить разрыв между декларируемыми целями (обязательность) и реальностью (охват 75 %, переполненные группы размещаются в детских садах городов).

Исследование позволяет выявить и определенные парадоксы. Даже в странах с конституционным закреплением обязательности (Мексика) сохраняется неполный охват из-за нехватки инфраструктуры и кадров. Несмотря на глобальную тенденцию к повышению квалификации педагогов, в Мексике часть программ реализуют общественные педагоги с базовой подготовкой, что ставит под вопрос качество услуг. Введение понятий «коллективность» (не просто групповая работа, а обмен опытом и солидарность) и «комплексность» (конструирование идентичности через взаимодействие с миром) обогащает дискурс, связывая дошкольное образование с фундаментальными вопросами развития личности.

Проведенный анализ имеет важное теоретическое и практическое значение для сферы образования. Переосмысление роли дошкольного образования рассматривается не как «подготовка к школе», а как этап формирования ценностных ориентиров (уважение, ответственность) и социальных компетенций (коллективность, саморегуляция). Это созвучно современным подходам, таким как социально-эмоциональное обучение (*SEL*). Проведенный анализ позволил провести интеграцию методов аксиологии в педагогику, акцент на ценностях (автономность, свобода, принадлежность) показывает, что дошкольное образование — это инструмент социальной справедливости, помогающий преодолевать неравенство через культурную адаптацию программ (например, обучение на родных языках).

Исследование выявляет необходимость гибких механизмов реализации обязательности, не только контроль, но и инвестиции в инфраструктуру, подготовку педагогов, учет локальных особенностей (сельские или городские районы). Для педагогов подчеркивается важность индивидуального подхода в условиях неблагоприятной социальной среды (насилие в семье, бедность). Это требует разработки программ психологической поддержки и малогабаритных групп.

Выводы

Работа актуализирует роль дошкольного образования в формировании гражданских ценностей (уважение прав, солидарность), что особенно важно в странах с высоким уровнем маргинализации. Пример Мексики показывает, как интеграция программ для коренных народов и маргинализированных групп может стать моделью для других стран. Аксиологические принципы (ответственность, экологическое сознание) коррелируют с целями ООН в области устойчивого развития (*SDG 4*).

Обязательность дошкольного образования требует не только законодательных санкций, но и финансовой поддержки, особенно в сельских и маргинализированных регионах. Универсальные программы должны дополняться локальными инициативами (например, обучение на языках коренных народов). Необходима переподготовка учителей для работы в условиях социальной уязвимости, включая навыки психологической поддержки и инклюзивных практик.

Исследование демонстрирует, что дошкольное образование — это не только «ступень» к школе, но и фундамент гражданского общества, где формируются ценности, преодолевающие социальное неравенство. Его новизна в синтезе философского анализа (аксиология) и практического контекста (примеры Иbero-Америки), что открывает пути для реформ, ориентированных на человека, а не на стандарты. Необходимо пересмотреть роли государства: от контроля к созданию условий, где каждый ребенок, независимо от происхождения, может реализовать свой потенциал через доступное, качественное и ценностно-ориентированное образование.

Результаты проведенного исследования позволили выявить ряд аспектов, отражающих современные вызовы и исторические противоречия в дошкольном образовании как рефлексии на социокультурные трансформации системы образования. Отмечается необходимость преодоления

институциональных противоречий, интеграции эпистемологических и аксиологических принципов углубления анализа системы дошкольного и школьного образования. Решение поставленных исследовательских задач позволило раскрыть потенциал методов интеграции универсальных ценностей с культурным многообразием национальных моделей образования, необходимость широкого использования игровых практик и проблемно-противоречивых ситуаций, определить условия для реализации обязательности через инвестиции в инфраструктуру, подготовку педагогов и адаптацию программ для маргинализированных групп.

Проведенный анализ позволил выявить спектр исследовательской оптики, посвященный кросс-культурным аспектам изучения ценностей образования, воспитания и просвещения, реализации принципов инклюзивности в системе дошкольного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ / REFERENCES

1. Hernández F. Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación*. J. Correa, E. Jiménez (coords.). Universidad de Barcelona, 2024. Pp. 24—41. (In Spanish)
2. Alonso J. M. La Educación en Valores en la institución escolar. Planeación-programación. México, Plaza y Valdés Editores, 2024. 246 p. (In Spanish)
3. Estrada Molina O. El profesor ante la formación de valores. aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 2012;13(3):240—267. (In Spanish)
4. Fierro C., Lizardi A., Tapia G., Juárez M. Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. A. Furlán Malamud, T. C. S. Schwartz (coords.). México, D.F., anuies, Dirección de Medios Editoriales, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013. Pp. 73—131. (In Spanish)
5. del Salto Bello M. W. A. Values education: proposal of a strategy. *Medisan*. 2015;19(11):1421—1429. (In Spanish)
6. Torres R. M., Tenti E. Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. México, Secretaría de Educación Pública publ., 2001. 71 p. (In Spanish)
7. Espinosa-Cevallos P. A. Problemas de falta de recursos en la educación preescolar: Cómo afecta la calidad de la enseñanza. *Dominio De Las Ciencias*. 2023;9(2):2281—2291. (In Spanish)
8. Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa. S. M. Carrillo Sierra Belcy, Y. Sanabria Herrera, V. J. Bermúdez Pirela, J. F. Espinosa Castro (eds.). Barranquilla, Colombia, Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018. 286 p. (In Spanish)
9. Fujimoto-Gómez G. Consensos latinoamericanos sobre los criterios de calidad de atención al niño menor de seis años. *Educación Inicial. Material de Referencia para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Lima, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente publ., 2003. No. 1. Pp. 112—128. (In Spanish)
10. Valdiviezo E. Estado actual y perspectivas de la pedagogía en Educación Inicial en el Perú. *Conferencia magistral presentada en el III Congreso Internacional de Educación Inicial de Centauro Editores*. Lima, 2004. Pp. 69—78. (In Spanish)
11. Gálvez I. E. La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2000;22:119—154. (In Spanish) DOI: 10.35362/rie2201025.
12. Kim M. La investigación-acción en Educación Preescolar: Desafíos para las educadoras sobre el diario del profesor en Chihuahua, México. *La Educación Preescolar en Chihuahua: Experiencias en la práctica y en la formación de sus educadoras*. H. Luján, R. y R. Arias, R. Angélica (eds.). Centro, México, ENSECH publ., Secretaría de Educación y Deporte publ., Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo publ., 2017. Pp. 52—74. (In Spanish)
13. Gollás Núñez I. Y. Aproximación al concepto de convivencia escolar desde los constructos de sociabilidad y socialización. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa — COMIE*. San Luis Potosí, México, 2017. (In Spanish) URL: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1835.pdf> (accessed: 02.01.2024).
14. Bellei C., Pérez V. Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario. *El Bicentenario de Chile. Balance y perspectivas*. Santiago, Chile, Taurus, 2010. Tomo II: Sociedad, educación y economía. Pp. 232-247. (In Spanish)
15. Munguía Hernández E. La formación de valores en función del desarrollo de competencias según el programa de Preescolar 2011 de la Secretaría de Educación Pública. Propuesta de investigación pedagógica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 2017;5(1):5. (In Spanish) URL: <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/111> (accessed: 02.01.2024).
16. Mendoza F. M. Neurociencias y educación inicial. México, Trillas, 2010. 149 p. (In Spanish)
17. Alcocer D. E. A. Ambientes de aprendizaje: una propuesta del docente de educación física ante la falta de una política educativa integradora en el Sistema Educativo Mexicano. *AMEXCO Revista Electrónica Educativa*. 2022;2(6):29—45. (In Spanish)
18. López M., Herrera M., Apolo D. Educación de calidad y pandemia: retos, experiencias y propuestas desde estudiantes en formación docente de Ecuador. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*. 2022;14(2). (In Spanish) DOI: 10.35699/1983-3652.2021.33991.
19. Marchesi A. Preámbulo. *Metas educativas Educación, valores y ciudadanía*. B. Toro, A. Tallone (coords.). Madrid, OEI Fundación SM publ., 2021. Pp. 13—15. (In Spanish)
20. Peralta M. V. Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial. La Paz, Bolivia, CERID publ., Maysal, 2000. 78 p. (In Spanish)
21. Secretaría de Educación Pública. Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. México, Secretaría de Educación Pública publ., 2022. 21 p. (In Spanish)

Статья поступила в редакцию 09.03.2025; одобрена после рецензирования 27.03.2025; принята к публикации 31.03.2025.
The article was submitted 09.03.2025; approved after reviewing 27.03.2025; accepted for publication 31.03.2025.