

Дошкольники учатся,
удовлетворяя своё любопытство,
а школьники обучаются
и адаптируются к биозкосоциальной
среде

З.И. Тюмасева



...Детский сад присвоил себе обучающую функцию школы. И учит школьным азам детей, чего он делать не должен ни в коем случае. Задача детского сада – развивать и оздоравливать ребёнка.

Л.П. Фомина

Название этой статьи индуцировано основными идеями, которые ориентированы, во-первых, на «новые педагогические подходы, позволяющие влиять на поведение человека» [4, с. 6], представленные в книге К. Роджерса и Д. Фрейберга [5]; во-вторых, на развёрнутый анализ особенностей разновозрастного типологического обучения и развития, описанный Л.С. Выготским [1]; в-третьих, на работу Л.П. Фоминой [7]; и, в-четвёртых, на мнение Ж.И. Резниковой [3], которая основывается на современных исследованиях, утверждающих, что в настоящее время происходит научная революция.

В связи с этим обратимся в настоящей статье к развитию познавательной деятельности в системе дошкольного образования, которое, как и другие уровнево-возрастные типы образования, проявляется в адекватных типах обучения и воспитания. **Обучение** нацеливается на развитие уровневого мышления, **воспитание** – на поведение (врождённое и приобретаемое) и поведенческую деятельность, а **образование** – на синергетическую интеграцию и прежде всего на организацию первых двух из названных факторов. Каждый из них соотносится с такими частными проявлениями образования, как восприятие, внимание, память, воображение,

а также использование орудий труда, общественные отношения (взаимоотношения), мышление, сознание, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д.

В конце XIX в. Э. Торндайк начал изучение рассудочной деятельности животных; с 90-х годов прошлого века стали широко изучать их язык и интеллект. Эти работы играют огромную роль при последующих исследованиях высших проявлений обучения и воспитания человека, которые научно обеспечивают целенаправленное биологическое, психическое и социальное развитие подрастающего поколения.

Однако теория и практика современного российского образования немало теряют от того, что (в отличие от зарубежной педагогики) в них не акцентируется внимание на явлениях, называемом научением, хотя целенаправленное развитие подрастающего человека трудно представить вне научения, тем более, если иметь в виду дошкольников.

Рассматривая сопряжение выраженных периодов целенаправленного развития дошкольников и младших школьников, необходимо иметь в виду пренатальный и перинатальный периоды, а также личностно-возрастные, экологические и социальные особенности названного развития.

В этих условиях не могут не формироваться именно типологические воздействия на развивающегося человека – в виде специфических педагогических явлений «учение», «обучение» и «научение», которые обозначают некоторую общность. И тогда «под научением обычно понимают феномен приобретения нового опыта или его конечный результат, под обу-

чением понимается процедура, приводящая к усвоению новой информации», по Ж.И. Резниковой [3, с. 32].

Согласно Большой Советской энциклопедии учение рассматривается всего лишь как одна из сторон процесса обучения и как деятельность человека, заключающаяся в усвоении знаний и овладении умениями и навыками. Обучение – процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труду. В процессе обучения реализуются цели образования и воспитания, а образование – это процесс и результат систематизации обучения и воспитания.

При этом необходимо отметить, что в педагогике существует множество толкований понятий учения, обучения и научения. И всё-таки нельзя не отдать предпочтение тем определениям, которые дают ведущие исследователи в области этологии, сопряжённой с биологией, экологией и психологией – для познания рассудочной деятельности и коммуникативности. Акцентируя внимание на психологизм научения, К. Роджерс предлагает оригинальный подход к пониманию целенаправленного развития человека, позволяющий так конкретизировать функциональные взаимоотношения обучения и научения (на основе терапии): «Научение, называемое терапией, – основа для научения, называемого образованием... результатом этого подхода к человеку в терапии является не только его улучшение знания о самом себе, но и способность с умом управлять собой в новых ситуациях» [5, с. 364]. При этом тема взаимоотношений терапии, научения, образования, психотерапии и педагогической терапии (которые хорошо разработаны и эффективно используются на практике за рубежом) достойны отдельного рассмотрения.

С учётом вышесказанного взаимозависимость между рассматриваемыми явлениями определяется следующей онтологической последовательностью: «учение, обучение, научение, образование»; при том что терапевтическое научение является основой для научения, называемого образованием.

Сущностно различая дошкольное учение и начальное школьное обучение (в системе терапевтического научения) целесообразно исходить из того, что

1) левое и правое полушария головного мозга человека по-разному активизируются на разных этапах личностно-возрастного развития, а это обуславливает различные ориентации учения и обучения;

2) природа и возможности учения и обучения индуцируются тем, что в дошкольном детстве правое полушарие активно в большей степени, чем левое, и пропорция эта в дальнейшем меняется;

3) под учением в большей степени понимается любопытство, а под обучением значимо осознаётся любознательность.

Впрочем, правое и левое полушария мозга, функционируя по-разному в виде факторов когнитивной и чувственной природы, не только не противоречат друг другу, но дополняют друг друга – до некоторой когнитивно-чувственной целостности, называемой «гештальт», что по-немецки означает «целостное образование».

Отечественные педагоги, обращаясь к обобщённому понятию «образование» (дошкольное и начальное), нередко упускают из виду следующее.

1. Исключить учение, обучение и научение, заменив их образованием, невозможно, ибо (как показано в мировой и отечественной педагогике) они функционально необходимы и дополняют друг друга.

2. С поэтапным развитием ребёнка всё больше возникает необходимость в интеграции чувственного, интеллектуального, индуктивного, дедуктивного и логического, а также переживаний и понятий, идеи и смысла.

3. В учебной и научно-популярной литературе ощущается явный пробел в освещении целой группы актуальных и интересных вопросов, посвящённых высшим формам научения и коммуникации [3].

Побуждением к анализу сущностных свойств и качеств современного массового российского дошкольного и начально-школьного образования (в их структурно-функциональной взаимосвязи) является неадекват-

ность результатов каждого из названных уровней образования. Она проявляется в том, что **лично-возрастная готовность и познавательно-деятельностная подготовка** чаще всего не соответствуют переходному (так называемому третьему) состоянию – между **учением в ДОУ и обучением в начальной общеобразовательной школе (НОШ)**. Хотя выраженность этого состояния вполне очевидна. Результатирующие основания учения в ДОУ достаточно радикально и как будто бы «вдруг» отличаются от сущностных оснований последующего обучения в НОШ. Между тем школьные качества проявляются у дошкольника не внезапно, а в переходный период окончательного созревания психофизиологической готовности и познавательно-деятельностной подготовленности к начальной школе. Для поступающих в 1-й класс всё это зачастую происходит неожиданно, как решение некоторого противоречия. Однако у возникшей неожиданности (как и у всякого противоречия) должна быть своя причина и соответствующее следствие. В рассматриваемом случае основная причина заключается в том, что придуманное педагогами тестирование подготовки и, очень редко, готовности дошкольников, приступающих к обучению в НОШ, основывается чаще всего на странном «принципе» – «имеем в виду одно, а делаем и контролируем другое». При этом «одно» проявляется как результирующие и подготовка, и готовность дошкольников, приобретённые в процессе дошкольного учения, а «другое» – это некоторые упреждающие подготовка и (реже) готовность к предстоящему обучению в НОШ. Причём критерии результирующего и упреждающего весьма сильно различаются.

Следствие такого несоответствия имеет **два уровня**.

Первичное следствие проявляется в том, что родители вынужденно берут своему ребёнку репетитора, который доводит подготовку (но не готовность) ребёнка до уровня завышенных требований, предъявляемых начальной школой. Это ведёт либо к стрессовой когнитивно-чувственной перегрузке дошкольника и ослаблению его здоровья, либо ребён-

ка объявляют неподготовленным и направляют в соответствующий класс, в котором обучение ориентировано на общие образовательные стандарты и программы. В итоге ребёнок опять испытывает перегрузки, да ещё и более сильные, что ведёт к потере здоровья.

Вторичное следствие проявляется в том, что массовое общее образование становится здоровьезатратным.

Большинство детей приходят в 1-й класс с любопытством и заинтересованностью. Однако в ближайшие четыре месяца они теряют интерес к обучению, а затем у них появляются безысходность и удручение. К концу первого года обучения в начальной школе уже около 80% детей не проявляют интереса ни к учителю, ни к процессу обучения. Таким образом, утрачивается должное быть непрерывным удовлетворение любопытства, характерного для дошкольного учения, и массово теряется и уходит в забвение то обучение (уже на начальном его этапе), которое нацелено на формирование адаптации обучаемых к биоэкологической среде.

Выход из этого негативного положения заключается в том, чтобы (прежде всего упреждающе) устранить причины усугубления здоровьезатратности, для чего необходимо:

1) разработать и реализовать системное оздоровление самого образования для последующего оздоровления субъектов образования средствами эколого-валеологизации всех его составляющих;

2) ориентировать оздоровление не только на медицину, но и в большей степени на педагогическую терапию и современную педологию;

3) диверсифицировать процесс научения по его типологическим и уровневым составляющим, когда учение, обучение, образование и научение имеют выраженную субъект-субъектную направленность.

Примером последнего является то, что даже учение (будучи первичным уровнем научения) в немалой степени касается ученика и учителя (воспитателя): учитель только тогда эффективно учит (должен учить) ученика, когда постоянно учится сам, учит себя и учится у себя (по К. Роджерсу

[5]), стремясь к повышению компетенции, педагогического профессионализма и мастерства – в аспекте терапевтического процесса научения.

Таким образом, названные выше обстоятельства ещё раз актуализируют системную необходимость в общем процессе научения, которое рассматривается в аспекте **педагогической терапии** по призыву К. Роджерса к будущим исследователям – в аспекте эколого-валеологии как фактора упреждающего оздоровления образования, образовательных систем разных уровней – для оздоровления субъектов образования (обучаемых и обучающихся) и для эффективного развития образования на пути к «образовательному обществу».

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Антология гуманной педагогики / Л.С. Выготский. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. – 224 с.

2. *Гершунский, Г.С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Г.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

3. *Резникова, Ж.И.* Интеллект и язык : Животные и человек в зеркале экспериментов : учеб. пос. для студентов вузов / Ж.И. Резникова. – М. : Наука, 2000. – Ч. 1. – 279 с. – (Серия учебных пособий «Экология, энтомология, эволюция»).

4. *Роджерс, К.* Клиент-центрированная психотерапия / К. Роджерс. – Пер. с англ. Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной. – М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2002. – 512 с. – (Серия «Психологическая коллекция»).

5. *Роджерс, К.* Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

6. *Тюмасева, З.И.* Интеграция экологии и валеологии для устойчивого развития образования / З.И. Тюмасева // Инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения : сб. науч. тр. ; в 3-х т. / Под общ. ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2010. – Т. 1. – 400 с.

7. *Фомина, Л.П.* Его величество ребёнок / Л.П. Фомина. – СПб., 2008. – 66 с.

8. *Ямбург, Е.А.* Школа для всех : Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация) / Е.А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.

Зоя Ивановна Тюмасева – доктор пед. наук, профессор, директор Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.