

ПРИРОДОСООБРАЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ОЗДОРОВЛЕНИЯ ОБУЧАЕМЫХ

Феноменальность природосообразности образования проявляется не только в особом методологическом значении её для модернизации, радикального обновления общего образования, но ещё и в том, что современная всё более усугубляющаяся неприродосообразность массового образования характеризует нарастающее отставание темпов развития образования от темпов развития общества.

В далёкие эпохи ... на воспитание смотрели как ... на исцеляющий процесс, который вместе со зрелостью приносит ребёнку и здоровье для совершенной жизни человека.

Р. Штайнер



Зоя Тюмасева,
директор Института
здоровья и экологии
человека
Челябинского
государственного
педагогического
университета,
доктор
педагогических наук,
профессор

Будучи «в далёкие эпохи» не только природосообразными, но просто исцеляющими, процессы обучения и воспитания нашего времени приобрели устойчивые признаки здоровьезатратности и даже здоровьеразрушения. Именно поэтому тему статьи можно определить следующим образом: прошлое, которому ещё предстоит свершиться, или возвращение к природосообразному образованию. А приведённый к этой статье эпиграф вполне характеризует эту тему: с одной стороны, современное общее образование является неприродосообразным и, более того, здоровьезатратным, хотя бы потому, что оно вызывает у обучаемых специфическую болезнь, которая названа дидактогенией, а с другой стороны, были же далёкие прежние времена, когда воспитание, а следовательно, и образование, представляло собой «исцеляющий процесс». Значит, всё-таки целесообразно возвращение к природосообразному образованию, если мы не хотим воспитывать больные подрастающие поколения. Только будет это хотя и возвращённая, но в чём-то другая природосообразность, потому что принципиально другим за многие столетия стало само общее образование.

И всё-таки Р. Штайнер сильно смягчил историческую ситуацию, ибо, как утверждают антропологи, колыбельными цивилизациями управляли не «исцеляющие процессы», но единое божество, имя которому — целесообразность, реальность и объективность, а главным был закон выживания — умение предвидеть, по возможности избегать и при необходимости действовать; этому учили с младенчества. Само же целительство появилось в колыбельных цивилизациях как бы во вторую очередь — в виде обработки ран, выполнения первичных терапевтических и хирургических функций. А в культурах Древнего мира системы формального воспитания основывались на примате воспитательных воздействий на человека окружающей природы и отдельных её факторов. Этот феномен находит отображение во многих легендах и мифах, например, об Орфее, Орионе, Давиде и других. Современное воспитание должно вернуться к идее природосообразности, притом что характер его не может не быть принципиально иным, чем в прежние эпохи, ибо иной стала цивилизация, принципиально изменились общество, обучение, воспитание и образование. Именно поэтому природосообразному образованию предстоит не просто возвращение, но свершение в новом качестве.



Осознание проблемы природосообразности образования

Гораздо труднее увидеть проблему, чем найти её решение. Для первого требуется воображение, а для второго — только умение.

Д. Бернал

Образование — феномен культуры, обусловленный уровнем развития общества и вместе с тем влияющий на это развитие. Скорости социально-культурного развития и образования соотносятся (по С. Френе) как 10 к 1. Это стало основанием широко распространённого мнения, что образование — одна из самых консервативных сфер общества.

Развитие культуры вообще, и образования в частности, происходит по своим законам, которые в истории человечества не всегда осознаются адекватно и «современно». Так произошло и с проблемой природосообразности (или — неприродосообразности) образования: исторические народы формировали культуру обучения и воспитания, подражая воспитательным умениям животных, но, развиваясь, эти народы всё больше попадали под влияние социальных факторов, отдаляясь при этом от естественного, сообразного с природой обучения и воспитания.

Именно поэтому, изучая законы, принципы и правила образования, Я.А. Коменский обращался прежде всего к аналогичным явлениям, которые он наблюдал в живой и даже неживой природе, настаивая на том, что теория и искусство обучения и воспитания должны не придумываться и изобретаться, а открываться в самой природе. В наше время это тем более важно, что за последние три десятилетия в науке о рассудочной деятельности и коммуникациях животных и человека появились настолько значительные достижения, что «можно с уверенностью говорить о настоящей революции»¹.

Не без влияния этой революции радикально обновляется и современное образование.

Собственно, образование, как **интегратор** обучения, воспитания и целенаправленного развития, не имеет аналогов в мире животных и тем не менее высшие формы рассудочной деятельности, социального поведения и коммуникаций присущи некоторым видам животных. И это создаёт благодатную почву для глубокого изучения на животных — в режиме лабораторного эксперимента — именно природосообразных проявлений обучения и воспитания, исключая совершенно недопустимые образовательные эксперименты над детьми человеческими.

На таких позициях стоял и Я.А. Коменский — задолго до появления современной этологии. Причём позиции эти не просто угадываются из контекста его «Великой Дидактики», но проявляются и по существу, и терминологически.

Более того, Я.А. Коменский первым из теоретиков и практиков образования «увидел проблему» природосообразности образования и заложил методологические основы её решения.

История, точнее предыстория природосообразного образования требует отдельного рассмотрения, выходящего за границы этой статьи. И тем не менее отметим здесь, что Френсис Бэкон, разработавший основы экспериментирующей науки и глубоко почитаемый Я.А. Коменским, обращаясь к образованию, настаивал, что целью его является не накопление возможно большей суммы знаний, а умение пользоваться методами их приобретения и защита ума от грозящих ему заблуждений.

Причины такого заблуждения ума виделись Ф. Бэкону в следующих ложных идеях-призраках:

- «призрак рода», корнящийся в самой природе человеческого рода, т.е. присущие всему человечеству и связанные со стремлением человека рассматривать природу по аналогии с самим собой;
- «призраки пещеры», возникающие благодаря индивидуальным особенностям, склонностям каждого человека;
- «призраки рынка», порождённые не критическим отношением к распространён-

1

Резникова Ж.И.
Интеллект и язык:
Животные и человек в
зеркале экспериментов.
Ч. 1: Учебное пособие
для студентов вузов.
М.: Наука, 2000.



ным мнениям и неправильным словоупотреблениям;

- «призраки театра» — ложное восприятие действительности, основанное на слепой вере в авторитеты и традиционные догматические системы, сходные с обманчивым правдоподобием театральных представлений.

Если исходить из того, что сущность природосообразного образования заключается в защите субъектов образования от здоровьезатратного, неприродосообразного воздействия образовательных факторов, то Ф. Бэкон указывает, во-первых, на причины, под воздействием которых может пострадать ум человека, и, во-вторых, на опасность прямых аналогий между человеком и живой природой.

И Я.А. Коменский внял этим рекомендациям-призывам Ф. Бэкона: аналогию он заменил гомологией, т.е. непрямой аналогией между природными, антропогенными и искусственными, т.е. созданными самим человеком, системами, к последним из которых относится и образование.

Именно это обстоятельство является основанием считать Ф. Бэкона провозвестником теории природосообразного образования, какой является, по существу, «Великая Дидактика» Я.А. Коменского.

Бурные революционные процессы социальной трансформации общества, происходившие на протяжении последних трёхсот лет со времён Я.А. Коменского, постоянно усугубляли отставание темпов развития образования от темпов развития общества — в соответствии с приведёнными выше критериями

С. Френе. Именно это отставание обусловило трудно устранимые противоречия и разрыв между требованиями развивающегося общества и реальными (филогенетически обусловленными и онтогенетически предопределёнными) возможностями ученика и профессиональной готовностью учителя. В связи с необходимостью разрешить названные противоречия, развивающиеся вместе с развитием общества и систем образования, происходит об-

новление самой сущности природосообразного (неприродосообразного) образования и методологии его реализации (соответственно, устранения).

Выход из этого многофакторного и динамического противоречия заключается в реализации следующего алгоритма:

- 1)** определить исходное понимание природосообразного (неприродосообразного — как логического отрицания природосообразного) образования, данное самим Я.А. Коменским; сделать это тем более важно, что исследователи приписывают Я.А. Коменскому различные и не всегда адекватные представления о природосообразном образовании;
- 2)** определить методологическую сущность (по Я.А. Коменскому) устранения неприродосообразности в современном ему образовании и утверждения в нём природосообразности, оценив характер и уровень валидности предмета и методологии научно-прикладной системы классика дидактики;
- 3)** соотнести современные представления о природосообразности образования с представлением Я.А. Коменского, установив инвариантные и вариативные компоненты этих представлений, а ещё лучше — описать генезис представлений о природосообразном образовании;
- 4)** предложить адекватную, выведенную и обоснованную методологию устранения неприродосообразности современного образования и утверждения в нём природосообразности, используя идеи не только самого Я.А. Коменского, но и современных недидактических теорий образования, а также педагогической антропологии, современного человековедения, валеологии, педагогики и других современных областей научных знаний о человеке в ситуациях научения.

Ну и, конечно, важно практически отработать этот алгоритм, понимая под этим вовсе не очередной педагогический эксперимент, но прежде всего многовековую практику общего образования. Напомним, что ни Я.А. Коменский, ни, скажем, К. Роджерс не проводили масштабных педагогических экспериментов, а последний из названных классиков теории «свободного учения» построил свои исследования на анализе педагогической деятельности всего девяти учителей-фасилитаторов — дерзость необычайная и совершенно недопустимая по меркам некоторых современных научных педагогических школ.

Приведённый выше алгоритм необходим уже потому, что современная теория природосообразного образования, а точнее, теория современного природосообразного образования находится на начальном этапе своего становления. И хотя по рассматриваемой здесь проблеме защищено несколько кандидатских и даже докторская диссертация, говорить о сформированности дедуктивных, методологических и технологических основ теории и практики современного природосообразного образования рановато: основное ещё предстоит сделать.

Разница между современной теорией природосообразного образования и теорией современного природосообразного образо-



вания такая же, как между современной теорией образования и дидактикой современного образования (вспомним здесь о широко используемом понятии «дидактика XX века»), первая из которых, как известно, не является, вообще говоря, дидактической, ибо интегрирует дидактические и недидактические теории, т.е. классическую дидактику и весь спектр современных недидактических теорий.

Дидактогения как оскорбление дидактики

Бывают вещи слишком невероятные, чтобы в них можно было бы поверить. Но нет вещей настолько невероятных, чтобы они не смогли произойти.

Томас Харди

Став историческим феноменом педагогики, природосообразное образование, однако, не материализовалось в виде объективной реальности образования, о чём свидетельствуют небезвредность и здоровьезатратность общего образования, проявившиеся с наибольшей силой в XX веке, когда появился даже термин «дидактогения», обозначающий специфическую болезнь, якобы обусловленную самим образованием, а судя по буквальному названию — так ещё и самой дидактикой.

В российском обществе серьёзная озабоченность сохранением здоровья обучаемых и воспитуемых созрела к 1860 году. Подтверждение тому — появление учебного пособия «Первое понятие о том, как живёт наше тело, что для него полезно, что вредно», которое было ориентировано на изучение собственного организма и описание практических советов и правил сохранения здоровья детей, посещающих школу. В контексте темы, обсуждаемой в этой статье, особую значимость приобретают последние слова — «посещающих школу»: ведь речь идёт не просто о сохранении здоровья детей, но именно посещающих школу. Именно в этом видится озабоченность небезопасностью для здоровья детей процессов обучения и воспитания в школе.

Если же возникшее уже в наше время слово «дидактогения» означает буквально «происходящее от дидактики, т.е. от теории и искусства научения», то возникает вопрос: что же произошло с «Великой Дидактикой» или что же с ней такое сделали — на пути к «дидактике XXI века», что она, созданная во благо обучаемого, называемая «природосообразным образованием», не только потеряла своё Великое предназначение, но была использована для названия одного из самых массовых и самых первых в жизни человека профессиональных заболеваний — дидактогении?..

А ведь достаточно обратиться к целевым установкам «Великой Дидактики», к её «основоположениям», базовым принципам и методологии их открытия, более того, достаточно обратиться к одному только «золотому правилу» дидактики, чтобы понять: дидактика — в её варианте «Великой Дидактики» — не может в принципе быть причиной заболеваний.

«Слишком уж невероятно» и «просто невозможно поверить», чтобы именно и только дидактика стала причиной массовых заболеваний учеников: сам Я.А. Коменский, с его глубоким аналитическим умом и колоссальным педагогическим опытом, и многочисленные его последователи-почитатели масштаба Ф.А. Дистервега, И.Г. Песталоцци и даже К.Д. Ушинского вряд ли не заметили бы ущербность дидактики как педагогической теории и педагогического искусства. Более того, каждый из названных классиков педагогики внёс свой заметный вклад в развитие дидактики: И.Г. Песталоцци выдвинул идеи развивающего обучения и гармоничного развития личности — на основе природосообразного воспитания, Ф.А. Дистервег сформулировал и развивал на основе дидактики принципы культуросообразности образования и воспитывающего обучения, а К.Д. Ушинский, оставаясь на позициях дидактики, рассматривал педагогику как прикладную философию и, более того, толковал созданную им «педагогическую антропологию» как дополнение дидактики.

Этот огромный научный урожай, собранный на поле дидактики Я.А. Коменского, ещё раз подтверждает высокую плодородность её научного поля.

А признавая недидактическую природу неприродосообразности, здоровьезатратности современного общего образования, необходимо искать другие, адекватные названия болезненным проявлениям их, например, среди таких: learner-гения, teacher-гения, study-гения и даже educate-гения, но didacte-гения — это уже нонсенс. При том что learn, teach и study обозначают сущностно различные виды научения, а educate — образование.

К сожалению, эти нюансы мало и редко учитываются при переводе на русский язык иностранных публикаций по теории и практике образования, что приводит к неадекватному восприятию российскими педагогами работ западных исследователей теории образования.

Я пыталась докопаться, кто же первый и при каких обстоятельствах сказал



«дидактогения»? Ответа на этот вопрос не нашла. И, может быть, такое забвение совсем не случайное. Ведь если «память — это плата за самое дорогое, что отнимают у человека» (Ю. Трифонов), то забвение — это плата за всё случайное, что отпускается человеку в избытке.

Пусть так. Но мы-то, которые печёмся о здоровье подрастающего поколения и ратуем за здоровьесберегающее, а то и здоровьеразвивающее образование, зачем повторяем старые ошибки и ошибки других?

И приходят на ум и не кажутся обидными ироничные слова Э. Севруса: «У того, кто повторяет старые ошибки, просто недостаточно ума, чтобы совершать новые».

Природосообразность образования как устранение причин его неприродосообразности

Многое учение — усталость плоти.

Библия

Самое широко распространённое объяснение здоровьезатратности общего образования — перегрузка учебного процесса.

Если исходить из самой семантики русского языка, то под природосообразностью следует понимать буквально согласованность с природой, соответствие природе. И тогда природосообразное образование — это вид образования, который соответствует природе или согласован с ней. (Возникает вопрос: природа кого или/и чего?)

Сам Я.А. Коменский понимал под природосообразностью искусственных явлений, к которым он относил и образование, подражание, похожесть, соответствие такого не существующего в природе явления некоторому естественному, природному явлению. В случае с природосообразным образованием роль природного явления для Я.А. Коменского выполнял процесс научения, многообразие проявлений которого он сначала наблюдал в живой природе, а затем гомологически переносил его характеристические свойства на целенаправленно формируемое образование.

В современной теории и практике образования под природосообразностью понимают чаще всего учёт возрастных и личностных особенностей обучаемого, воспитуемого. При этом понятия «учёт» и «возрастные и личностные особенности» либо не раскрываются вовсе, либо наполняются содержанием, соответствующим субъективному мнению разных исследователей и авторов публикаций.

Однако, имея в виду полисистемность и полифункциональность образования, природосообразность его целесообразно соотносить со всеми проявлениями этой полисистемности и полифункциональности: ценностью образования, его целями, задачами, структурой, содержательностью, технологичностью, субъект-субъектными и субъект-объектными проявлениями, системностью, про-

цессуальностью и результатом. Природа, обуславливающая природосообразность названных проявлений общего образования, проявляется в виде естественных состояний и качеств их — естественных с позиций общих принципов научения в мире живой природы. В общем, принимая толкование В.Даля, природа — это всё то, что даётся при родах, рождении или создании и формировании некоторой материальной системы (в нашем случае — при создании определённой образовательной системы) и что обуславливается объективными и субъективными условиями, факторами, обстоятельствами.

Таким образом, под природосообразным образованием целесообразно понимать такой вид образования, который во всех своих основных проявлениях и характеристических свойствах соответствует естественным состояниям, качествам, свойствам, стремлениям и наклонностям всех субъектов образования, а также естественным состояниям и качествам основных образовательных факторов. И при этом природосообразность образования не может рассматриваться вне природы определённого этноса, окружающей среды, бытовых и воспитательных традиций народа, социально-экономических условий страны — в аспекте её реального состояния и перспектив устойчивого развития.

Образование как важный фактор устойчивого развития не только личности, но ещё и этноса, общества, страны просто не может не быть ориентировано на природосообразную *аттракцию* процессов обучения, воспитания и целенаправленного развития. В противном случае под угрозой ставятся благополучие, здоровье подрастающего человека и поколения, общества и среды обитания, благополучие народа и даже военная и экономическая безопасность страны, т.е. само будущее государства.

В связи с вышесказанным основная цель природосообразного образования должна быть определена следующим образом: воспитать здорового человека, живущего в экологически здоровой среде, соци-



ально здоровом обществе и имеющего возможность быть самим собой — именно самим собой, а «не рабом и не господином».

Несбалансированность субъективной перегрузки и объективной недогрузки образовательного процесса — основная причина неприродосообразности

Лучше вовремя ошибиться, чем не вовремя поступить правильно.

К. Уэмс

Оздоровление общего образования возможно на основе следующих двух видов научно-прикладной деятельности:

- разработка теории и практики природосообразного образования, что позволит формировать природосообразные образовательные системы разных уровней их организации;
- разработка теории и практики трансформации нынешней неприродосообразной общеобразовательной школы в школу, содействующую укреплению здоровья; в этом случае акценты исследования смещаются к выявлению причин неприродосообразности образования и разработке механизмов устранения их.

Не исключено, однако, параллельное изучение основного явления и его антипода. Этим приёмом пользовался Я.А. Коменский, изучая параллельно природосообразные и неприродосообразные проявления образования, точнее, исследуя причины неприродосообразности, он искал механизмы их устранения и вместе с этим продвигался к построению теории и практики природосообразного образования.

Таких причин неприродосообразности Я.А. Коменский выделил пять (позволим себе изменить их порядок и в некоторых случаях придать их описанию современную форму):

- ◆ Нецелесообразная ориентация учебного процесса на поверхностные признаки, свойства явлений реального мира, что затрудняет проникновение мысли в сущность этих явлений.
- ◆ Преувеличение роли эмпирического познания и большой продолжительности наблюдений за изучаемыми явлениями, затрудняющее процесс познания.
- ◆ Огромный и всё возрастающий объём знаний, которые предъявляются ученикам общеобразовательной школы, и большое число учебных курсов, «которые должны быть подвергнуты изучению».
- ◆ Неэффективное использование в процессе обучения возрастных особенностей развития учеников, их предрасположенности к специфическим видам познания в разные периоды индивидуального развития.
- ◆ Несоразмерность продолжительности учебного процесса и объёма учебного материала, предлагаемого к усвоению.

Все названные Я.А. Коменским причины неприродосообразности не устранены и в современном общем образовании. Причём чаще всего определяющей среди этих причин называют в наше

время именно перегрузку учебного процесса. Более того, именно перегрузкой объясняется здоровьезатратность общего образования.

Проанализируем достоверность этого аргумента.

Поскольку «перегрузить» означает:

- либо «нагрузить чрезмерно, больше, чем можно»;
- либо «обременить чрезмерной работой, нагрузкой»;
- либо «снабдить чрезмерным количеством чего-либо, сделать слишком громоздким, введя слишком большое количество чего-либо», то объективная качественно-количественная оценка наличия и степени перегрузки обуславливается мерой, или нормой, переход через которую и будет означать перегрузку как чрезмерность.

Из приведённого определения следует: перегрузка учебного процесса может быть соотнесена либо с большим объёмом, чрезмерным количеством учебного материала, учебной работы, нагрузки, либо со сложностью, громоздкостью подачи учебного материала, либо тем и другим вместе. Но как в таком случае измерять эти объёмы учебной нагрузки и степень сложности и громоздкость образовательного процесса?

Вряд ли можно ответить на этот вопрос однозначно, если иметь в виду, что обучаемый, как личность, находится в постоянном развитии, а образование, как процесс, не является строго детерминированным (не будем при этом забывать о педагогическом мастерстве, педагогическом искусстве и непрерывности образования).

Вот почему эффективное и конструктивное решение проблемы «перегрузки» образования целесообразно не на традиционной, а на принципиально иной методологической основе: необходимо обратиться к качественно-количественной оценке соответствия субъективных и объективных оснований эффективности (или, наоборот, неэффективности) учебно-воспитательной деятельности субъектов образования — тем более что методики, с помощью кото-



рых характеризуются субъективные реакции обучаемого на образовательные воздействия и объективные образовательные (и вообще — деятельностные) возможности людей достаточно хорошо разработаны в настоящее время.

Заметим при этом, что субъективные основания эффективности образовательного процесса (мотивация, устойчивость внимания, результативность и т.д.) имеют внешнее проявление, а объективные основания имеют глубинную физиологическую природу.

Только соответствие, сбалансированность или, наоборот, несоответствие и несбалансированность субъективных и объективных оснований конкретной образовательной деятельности может стать критерием, мерой перегрузки или, наоборот, недогрузки ученика, воспитанника.

Так, если окажется, что объективные возможности обучаемого используются в конкретном образовательном процессе не в полной мере, то нет никакого смысла ставить вопрос об объективной перегрузке (какой бы ни был её объём), но уместней в этом случае говорить о необоснованности, несостоятельности самого образовательного процесса или о несоответствии образовательного процесса личностно-возрастным возможностям и особенностям обучаемого, т.е. в конечном счёте о неприродосообразности (по недогрузке) образовательного процесса. Тем самым неприродосообразность образования может обуславливаться не только перегрузкой, но и недогрузкой ученика в образовательном процессе.

Что же можно и должно сделать на практике для утверждения соответствия субъективных и объективных оснований природосообразного здоровьесберегающего образования?

Во-первых, формирование природосообразного образования, т.е. оздоровление подрастающего человека средствами образования, необходимо начинать с упреждающего оздоровления самого образования, которое предполагает трансформацию — во всём многообразии его проявле-

ний, а не локальные преобразования через введение специальных учебных курсов, дающих знания об окружающем мире, оздоровлении, но не формирующих осознанные желания, «хотения» быть благополучным, успешным, здоровым и умения реализовывать себя, а также для себя — индивидуализированные оздоровительные системы.

Во-вторых, оздоровление общего образования должно предполагать (для работников образования) глубокие и специфические знания об оздоровлении субъектов образования, оздоровлении образовательной среды и оздоровлении процесса образования. В этой ситуации необходимо обращаться к современному интегрированному понятию здоровья, которое распространяется на любую материальную систему: ВОЗовское определение здоровья, соотносимое только с человеком, не имеет достаточной общности, необходимой для формирования комплексных оздоровительных средств.

В-третьих, необходимо сделать образование коадаптивным, потому что адаптивное образование не может быть (по самой сути своей) оздоравливающим для субъектов образования: филогенетически обусловленная коадаптивность образования предполагает встречную и параллельную адаптацию обучаемого к образовательной среде и образовательной среды к обучаемому, а онтогенетически обусловленная адаптивность образования имеет в виду приспособление ученика к школе или даже более того — к учебному процессу. Кстати, только в условиях коадаптивного образования и может быть реализовано истинное, а не декларируемое личностно ориентированное образование.

В-четвёртых, коадаптивное образование должно соотноситься со следующими факторами:

- биологическими, психофизиологическими, физическими, духовными и социальными возможностями и особенностями субъектов образования — в личностно-возрастном их проявлении;
- образовательной средой, сформированной, развиваемой и самоорганизующейся на основе системы экологических средовых принципов устойчивого функционирования антропных сред и артсред;
- интерактивной технологизацией образовательного процесса, ориентированного на субъект-субъектные отношения — в развитие идеи природосообразности научения — по Я.А. Коменскому.

В-пятых, экологизация образования должна выражаться в экологической состоятельности образовательной среды и соответствии всех основных составляющих образования основным принципам экологии. Именно экологизация образования в таком понимании может стать механизмом утверждения в практике образования субъект-субъектного подхода — одного из основных принципов взаимоотношений человека со средой жизни, который позволит рассматривать образовательную среду как специальный вид артсреды.

В-шестых, необходимо реализовывать трансформацию образовательных систем в аспекте их устойчивого развития и системогенеза. Это тем более важно, что, во-первых, устойчивое развитие



образования является предпосылкой устойчивого развития общества, а во-вторых, идея трансформации общего образования нашла своё отображение в европейской программе «школы здоровья».

В-седьмых, необходимо формировать качества образования в контексте последовательного ряда — от качества здоровья к качеству образования и качеству жизни.

Все семь вышеназванных направлений обновления общего образования, нацеленные на его оздоровление, принесут ожидаемый результат в виде достижения этой цели при следующих непереносимых условиях:

- системной научно-прикладной проработке названных направлений;
- достаточном организационном обеспечении реализации научно-прикладных разработок системного оздоровления общего образования.

Уже сама постановка задачи исследований по обозначенным здесь направлениям достаточно радикальна, однако это обуславливается не меньшей радикальностью основной цели трансформации современного российского общего образования. Проиллюстрируем это на примере приписывания ему перегруженности содержания образования.

Обратимся к исследованиям в области физиологии труда: ведь учение и обучение — это труд, тяжёлый специфический труд, более того, труд, требующий профессионализма и от учителя, и от ученика. А одним из характерных признаков профессиональной деятельности является итоговое приобретение исполнителем этой деятельности профессиональных заболеваний.

Рассматривая процессы обучения, воспитания и в целом образования как специфические виды деятельности, осуществляемые человеком на протяжении всей его жизни, необходимо учитывать, что биологические основы человеческой жизни играют при этом не меньшую роль, чем социальные. Потому что в многомиллионной эволюции развивалась не только структур-

но-функциональная организация живых систем, но и процесс их временной организации. Именно поэтому актуальные проблемы, возникающие перед человеком, невозможно решить без понимания коренных, сущностных явлений, лежащих в основе этих проблем, т.е. без погружения в область основных феноменов живого вещества, биологических знаний о них².

Коррекция нарушений, возникающих при образовательном воздействии на обучаемого, возможна только через коррекцию самого образования с учётом психофизиологических и временных факторов развития подрастающего человека.

В связи с этим необходимо акцентировать внимание на глубинной природе основных видов названных нарушений, обуславливающих феномен перегрузки учебного процесса, и способах коррекции их.

Анализируя возможности человека в выполнении различных видов деятельности, Т. Хеттингер³ установил, что в условиях повседневной жизни человек выполняет работу на уровне не более чем 35% своих абсолютных возможностей.

Перенеся методологию Т. Хеттингера на «повседневную» учебную деятельность ученика в условиях традиционного урока, мы установили, что абсолютные возможности обучаемых реализуются в пределах 15–25%. Особенно наглядно эта ситуация проявляется в начальной школе, для учеников которой учебная деятельность не относится ещё к области выраженной повседневной деятельности. Это подтверждается тем, что только 20% детей, поступающих в первый класс, отвечают требованиям комплексного критерия «школьная зрелость», 60% — условно отвечают, а 20% вовсе не отвечают этим требованиям. А происходит это потому, что организм ребёнка сам защищает себя от неадаптивного, стрессового образовательного воздействия. Подчеркнём: в этом случае речь идёт не о чрезмерной по объёму нагрузке, а о естественной, природосообразной, физиологически обусловленной защитной реакции неадаптированного организма, реакции на непрерывные и неадек-

2

Агаджанян Н.А. Предисловие редактора перевода / Биологические ритмы. Т. 1: Пер. с англ. М.: Мир, 1984.

3

Hettinger Th. Der Sportarzt vereining mit Sportmedizin. New-York, 1961.



ватные образовательные воздействия — непривычные по объёму, содержанию, форме и методам подачи.

Те же самые 80% учеников начальной, основной и средней (полной) школы, организм которых воспринимает образование как неадаптивное воздействие, живут под постоянным стрессовым воздействием. Именно поэтому не менее чем 80% учеников среднего и старшего звена общеобразовательной школы имеют заболевания, обусловленные «дидактогией».

Какой же выход из этой непростой и едва ли не тупиковой ситуации?

Первый вариант. Ликвидировать перегруженность учебного процесса за счёт пятикратного снижения объёма учебной работы, т.е. принять в качестве определяющего условия названный выше факт реализации 20% абсолютных возможностей обучаемого. Этот вариант, конечно же, не может быть принят по двум причинам: во-первых, он не согласуется с двухкратным увеличением объёма знаний, накапливаемых человечеством каждые 5–7 лет; во-вторых, реализация этого варианта привела бы к многократному возрастанию времени обучения подрастающего человека.

Второй вариант. Привести организацию, содержание, формы и средства общего образования в соответствие с физиологически обусловленными нормами — именно физиологически, а не гигиенически (как это чаще всего применяется на практике!).

В настоящее время до этого очень далеко. Приведём хотя бы один пример: физиологически обусловленная продолжительность урока на начальном этапе школьного обучения не должна превышать 25 минут при трёх уроках в день. В какой же российской начальной школе соблюдается это элементарное требование? К тому же содержание и методы обучения родному языку и математике чаще всего не отвечают основным принципам дидактики и даже хотя бы одному «золотому правилу дидактики». Это подмечают многие исследователи образова-

ния: об этом очень убедительно написал А. Кушнир в журнале «Народное образование» (2001, № 1).

Поставим, однако, вопрос по-другому.

Третий вариант. Акцентировать внимание организаторов и реализаторов образования на мобилизации резервных возможностей обучаемого в образовательной деятельности. Сделать это возможно не только на основе упреждающего комплексного развития личности, но даже отдельных личностных качеств.

Так, Т. Хеттингер и В. Холльман показали⁴, что за счёт целенаправленного физического и волевого воспитания с помощью специальных тренингов, нацеленных на формирование навыков мобилизации резервов организма, производительность различных видов деятельности может быть повышена на 20%. Однако такая деятельность приводит через определённое время к физическому и психическому утомлению.

Заметим: в этом случае повышение объёма нагрузки на 20% вовсе не означает перегрузку. Конечно, временной фактор играет при этом определяющую роль в аспекте исключения или, наоборот, появления коммулятивной перегрузки, которую тем не менее можно предупредить и даже исключить с помощью коррекции времени деятельности.

В случае, когда имеется в виду конкретный вид деятельности — образовательный, такая коррекция может осуществляться, например, на основе организационных мер. Опыт зарубежного начального образования даёт на этот счёт такой конкретный пример: учебный год разбивается на двухмесячные учебные циклы (всего их получается 4–5), каждый из которых, во-первых, соотносится с реализацией образовательных технологий определённого типа и, во-вторых, заканчивается «каникулами» продолжительностью от недели до двух.

Вариант четвёртый. Ориентировать общее образование на глубинную технологизацию. При том что общенаучная идея глубинности рассматривается



Леман Г. Практическая физиология труда. М.: Наука, 1967.

в этом случае прежде всего в связи с глубинной психологией, глубинной физиологией и глубинной экологией, к которым обращается современная теория образования. Это позволит обеспечить интеграцию функциональных резервов организма в условиях адаптивного (точнее, коадаптивного) образования и повысить уровень реализации абсолютных образовательных возможностей обучаемого не менее чем на 35%.

Наконец, вариант пятый заключается в объединении второго, третьего и четвертого вариантов, в результате чего абсолютные образовательные резервы ученика могут быть реализованы не менее чем на 55–70%.

Эти цифры и стоящие за ними резервы повышения эффективности общеобразовательного процесса близки с данными, полученными другими исследователями:

- Г. Леман⁵ утверждает, что обычная нагрузка в повседневных «нормальных» условиях деятельности составляет 50% от максимальной нагрузки, которую может выдержать человек, мобилизуя свои физические резервы;
- Т. Хеттингер указывает на 65% абсолютных деятельностных возможностей че-

ловека как на «порог» мобилизации, за пределами которого остаются только автономно охраняемые резервы организма, произвольное использование которых при помощи волевого усилия просто невозможно;

- В. Холльман называет в качестве «порога» мобилизации 70% от абсолютных деятельностных возможностей.

Реальность нашей пороговой характеристики в 50–70% от максимальной образовательной деятельностной нагрузки обуславливается не только конкретным для подрастающего человека видом деятельности — учением, но и таким специфическим для учения фактором, как технологизация процесса обучения и образования в целом.

В сравнении с этими показателями двадцатипроцентная реализация возможностей ученика в традиционном общем образовании выглядит как недогрузка, неиспользование образовательных резервов подрастающего человека, устранение которой позволит не только радикально повысить эффективность образовательного процесса, но сделать его при этом природосообразным, а значит, здоровьесберегающим и здоровьесозидающим. **НО**



В ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

Ценности бытия и ценности образования в контексте глобализации

Сергей Клепко,

кандидат философских наук, доцент, проректор по научно-методической работе Полтавского областного института последипломного педагогического образования им. М.В. Остроградского

Анализируются проблемы современного образования в дихотомии «ценности бытия» и «ценности образования»; поиск новой аксиологии образования в континууме когнитивных, политических и культурологических ценностей, интеграции светской и религиозной парадигм образования. В качестве ведущих регулятивных ценностей образования интерпретируются «любовь как способ исполнения ценностей» (М. Шелер), транснациональное согласование «старых» и «новых» социальных ценностей и бытийные ценности.