

Подготовката на детето за училище: една интерпретация по Джон Дюи

Доц. д-р Траян ПОПКОЧЕВ
ЮЗУ "Неофит Рилски"
Благоевград

Резюме: възгледите на Джон Дюи оказват важно влияние върху развитието на педагогическата теория и практика. В студията се разглежда възможност за осмисляне на някои аспекти от подготовката на децата за училище в светлината на тези възгледи, което има значение за засилване на практическото значение на образованието в живота на подрастващите.

Ключови думи: подготовка за училище, опит, инстинкти, игра, труд, умения.

Abstract: The ideas of John Dewey significantly affect the development of pedagogical theory and practice. The paper explores the opportunity to reconsider certain aspects of children's preparation for school in view of these ideas, which can enhance the practical influence of education in the life of youngsters.

Key words: preparation for school, experience, instincts, play, work, skills.

В края на деветнадесети и началото на двадесети век в Европа и САЩ критиките срещу хербартианското виждане за образованието довеждат до сериозни промени в теорията и практиката на образованието и възпитанието, които като цяло могат да се обобщят под мотото: „образование от живота и за живота“. В идейните ресурси на тази промяна стоят и възгледите на Джон Дюи. Те оказват значително влияние върху развитието на педагогическата мисъл, а образователната система на САЩ от края на XIX до средата на XX век е изцяло под тяхното влияние. След известно критично отношение в така наречения "следспътников период" това влияние отново се засилва, представено чрез неопрагматическите направления „социален реконструктивизъм“, „възпитание за оцеляване“, „общинно възпитание“, „експериментализъм“ /Атанасов и др., 24-47; Малькова, Вульфсон, 35-37; Иванов, 2004, с. 211-216/. Явно потенциалът на прагматичната педагогика не е изчерпан и тя заслужава внимание и като минало, и чрез осмисляне в настоящето като възможности за идното.

У нас до смяната на политико-икономическата система през 1989 година педагогическите възгледи на Джон Дюи почти не са фактически съдържателно и цялостно представяни сред педагогическата аудитория. Те са повече подлагани на методологически обсъждания в различни контексти. В частност в контекста на повлияното от Дюи интегрирано обучение оценката за „метода на проектите“ са около това, че последния има повече историческа (Андреев, 1987, с. 381), отколкото реална практическа стойност. След тази дата с отварянето на родната ни педагогиката са налице доста отчетливи сигнали за необходимост и полезност от преразглеждане по същество на идеите на Дюи (Мирчева, 2012). В тази посока води засиленият напоследък у нас, и не само, интерес към проектно базираното обучение (Марулевска, 2010; Тоцева, 2016; Попкочев, Топалска,

2016 и др.) и подчертания стремеж към преодоляване на слабости на класно-урочната система¹.

От дистанцията на изминалото време едно буквално връщане към първоизточниците на педагогика на прагматизма нито е възможно, нито е теоретично коректно, едва ли е и практически стойностно. Тази педагогика обаче е реформаторска, тя носи критичния дух на обновлението, насочен към разкриване потенциала на личността. И доколкото няма съмнение, че от такова обновление българската педагогическа мисъл има потребност, че практиката също го очаква, следвайки големия познавач на реформаторската педагогика Х. Ръорс, може да се каже, че е възможно и желателно „критично преосмисляне на това богато течение по отношение на многобройните му и досега валидни мотиви" /Ръорс, 1992, с. 83/.

Един от конкретните проблеми, към които би могло да се приложи подобен подход, се отнася до подготовката на децата за училище, мислен през погледа на педагогическите идеи на Джон Дюи. Най-напред има ли основание да се поставя за реконструкция подобен проблем? Защото за съвременната българска педагогика той придобива теоретична и практическа значимост в условията на масовото и институционализирано предучилищно възпитание и аналогично начално образование, регулирани от единни държавни изисквания. Докато в САЩ към края на XIX век предучилищното възпитание не е масово. В системата на началните училища са обхванати около 16 млн. ученици, т. е. не са обхванати всички деца, подлежащи на прием в началното училище, а самата система на образование е децентрализирана /Мороа, 1992, с. 165/.

И макар че в онзи период обективни практически реалности за възникване на проблема не са налице, в творчеството на Джон Дюи проблемът се съдържа, макар и в неявна форма. Причините са вътрешно-научни. По начало сред съществените субективни предпоставки за обучението е „наличието на физиологическа и психическа готовност за участие в обучението“, желание на обучаемия за учене и активност в обучението (Андреев, 1987, с. 109). Тази предпоставка не може да се пренебрегне при изграждането на педагогическа концепция за образованието. От своя страна Дюи се стреми да изгради цялостна и завършена педагогическа концепция от гледна точка на философията на прагматизма, която споделя и развива. Доколкото възпитанието и обучението в детската градина и училището се мислят върху единна педагогическа основа,

¹ Става дума за произнасяните, нередко резки, оценки за "академизма" на българската образователна система, нейната откъснатост от реалностите, апатичност към личността и индивидуалността на ученика и пр., в противовес на които се прокарават становища за необходимост от по-прагматична ориентация, „олекотяване“ на учебното съдържание, учене в действие, личностен подход, холизъм. На този фон Законът за предучилищно и училищно образование направи отдавна чаканата крачка към индивидуализиране на училищата. Същите, стъпвайки на принципа за автономия, при добър мениджмънт -ориентирани към реалностите на средата и своята мисия, могат да изградят свои учебни планове и програми (Закон, чл. 28, ал. 2.),.

налице са предпоставки да се търси мястото на поставения проблем в творчеството на известния педагог.

Тук е мястото за едно уточнение „пред скоби“. Принципно за Дюи училището не подготвя за живот, а в него е самия живот и то, училището е включено в него. От този ъгъл предлаганата по-нататък „реконструкция“ на проблема има смисъл доколкото обучението се разбира като педагогически организиран процес, който има свои цели в бъдещето, и които социално и педагогически по необходимост са обвързани в различните етапни отрязъци от институционалната система на преднамереното обучение и възпитание на подрастващите.

Какво е съдържанието на проблема за подготовката на децата за училище², как се поставя и разкрива той в руслото на възприетата от Дюи педагогическа парадигма? Разкриването на някои от същностните му страни е предмет на настоящата работа. Що се отнася до рамките на търсенията, те се ограничават основно до *общата* и в определен аспекти *социалната подготовка* на децата за училище. Причините: разграничаването на обща и специална, психологическа и социална подготовка за училище се оказва ползотворен подход за българската педагогическа мисъл /Николов, 1987; Петрова, 1989; Колев, Атанасова, 1996; Въчева, 2016 /. Освен това от творчеството на Дюи най-богат материал може да се извлече именно за посочените два аспекти на проблема.

В работен порядък тук приемаме, че специалната подготовка е ориентирана към усвояване на елементи от основното учебно съдържание и учебни умения (Батоева, 1992, с. 5), а общата е насочена към изграждане на преносими интелектуални умения, развитие на познавателен интерес и самостоятелност (Въчева, 2016). Социалната подготовка може да се разбира като част от общата, но може да ѝ се придава самостоятелно значение: усвояване на опит от социални взаимоотношения (другарство, лично и групово сътрудничество, междуличностна и групов конкуренция), изграждане на умения за поведение в обществото (емпатия, труд и комуникация в едновъзрастова и разновъзрастова среда, асертивност, ориентиране в личното и социално значение на нравствени ценности и др.).

² Тук няма да дискутирам темата за спецификата в постановката „подготовка за училище“ и „преход към училищен живот“. Само ще посоча, че при анализа на разбирането на Й. Колев се оказва, че втората постановка крие вътрешно противоречие, без авторът експлицитно да набляга на това: преходът, според него, е „самоосъществяване“ на детето „по посока от детската градина към началните класове“ т.е. акцентът е, така да се каже, интерналистки, но образованието за преход носи целенасочен и персонализиран характер, насочено е към сътрудничество с възрастните (Колев, 2001, с. 13). От постановката на автора, в рамките на дискутираната тема, следва нещо друго: ако приемем, че понятието „училищен живот“ носи в своя обем повече социални действия и взаимоотношения, отколкото ученето и обучението, то темата за преход към училищен живот би могла да има по-широка социална конотация, респ. практическото ѝ свеждане до подготовка за училище. Тук вече самоосъществяването на детето в „живота“ може да се види и като натрупване на личен опит.

Самопораждането на опита – основа за подготовката на детето за училище

Основата, върху която Джон Дюи поставя и решава проблема за подготовката на детето за училище, е *опитът*³. Той е резултат на активната и действена човешка природа: „Когато имаме опит с нещо, ние действваме върху него, ние му въздействаме и след това претърпяваме или изпитваме последствията” (Дюи, 1946, с. 160). Тези са двете същностни страни на опита – активната и пасивната; въздействаме и понасяме последствията от действията; установяваме връзки между действията си и резултатите от тях. В това именно се изразява съдържанието на формулата „да се учим от опита” (Дюи, 1946, с. 161).

Макар че подчертава педагогическото значение на „активната проекция” на опита, теорията на Дюи не е дейностна теория за опита. „Дейността сама по себе си не е опит”, заявява той. За него дейността е стихийна, „разпръсната, центробежна”, дължи се на „слепите импулси на човека” (Дюи, 1946, с. 160). Обратно, опитът винаги предполага целенасочено действие и отчитане на последиците, които и детето, и възрастните съизмерват със себе си – очаквано и получено. В опита, така да се каже, дейността намира своята личностна осмисленост и завършеност.

Другата причина, поради която опитът не е дейностна категория, е релативният му характер (Философская ..., с. 336-338). „От опита не може да се изведе критерий за някакво схващане. ...всяко нещо е добро и вярно за *даден* индивид, щом опитът му го кара да го приеме като вярно и добро в дадено време и място” (Дюи, 1946, с. 298). Щом като опитът се разглежда като *индивидуален и неповторим*, въпреки че се декларира и така наречения „расов”, т.е. обществен опит (Дюи, 1946, с. 10), оказва се, че, дори той да е продукт на действителната природа на човека, не стои въпросът за обективния му статус и този на дейността, на която той е продукт. Поради това не може да се постави въпроса за нейната структура.

Дейностният подход в педагогиката обаче е свързан с приемането на дейността като обективен фактор за развитието на личността. С пречупеното през вътрешните условия разгъване и усвояване на нейната структура в условията на обучението и възпитанието, а не с механичното действие, с механичното манипулиране с предметите, протича развитието. Също така, този подход извежда ролята на водещата дейност в онтогенезиса на детето, респ. в различните възрастови етапи от развитието му, причините за смяната ѝ.

По смисъла на казаното може да се приеме, че подготовката на детето за училище, според педагогиката на прагматизма във вариант Дюи, се оказва спонтанно натрупване на опит, при което се разгъва заложеният от природата стремеж към действие. „Детето е постоянно деятелно напрегнато и само дава ход *на* заложените в него способности” (Дюи, 1907, с. 26). Доколкото активността

³ Тук и по-нататък, ако не е уговорено друго, подчертаванията са мои (Тр. П.)

се *самопоражда*, то естественият преход от един вид дейност към друг логично води до смяна съдържанието и във вида на натрупвания опит и подготвя детето за училище. Затова пред педагога не стои задачата да ръководи процеса на усвояване на видове дейност, на тяхната структура и съдържание, а "да даде правилно направление" на природната склонност на детето да действа и в саморазгъването на тази склонност като се натрупва опит детето се учи само.

Запазване на индивидуалността и свободата в подготовката

За прагматичната педагогика на Дюи е характерно, че се подчертава значението на *индивидуалността и свободата* на личността. Утвърждаването и развитието им в образованието – признак за неговата демократичност, се осъществява на основата на опита. Свободата на личността е осъществена възможност за обмяна на индивидуален опит и зачитане на чуждия такъв. Благодарение на това се избягва "изолираното и отстранено положение" на индивида и се постига развитие на социални чувства, т.е. не се отрича социалното у човека (Дюи, 1946, с. 100). Индивидуалността пък се измерва в „своеобразието и неповторимостта на индивидуалния опит“.

Демократичният идеал за образованието, според Джон Дюи, още означава, че освен свободата и индивидуалността на личността, образованието развива готовност за *съвместно съжителство* и за социална промяна. Социалната промяна се обяснява като промяна в опита, тя има за индивидуален ефект нагаждането и приспособяването към средата, макар да не се отрича възможността за нейното преобразуване. Условие за нея е свободната обмяна на индивидуален опит и зачитане опита на другите. Чрез съвместно съжителство, в което от личността се реагира на оценките на средата, се постига социалната общност⁴. То е "размяна" на опит в дейността и общуването и постигане на общ социален опит, наричан от Дюи „расов опит“. Достигането до социален интегритет обаче е трудно обяснимо и постижимо, предвид основно индивидуалното, т.е. релативното значение на опита и игнорирането на социалните закономерности.

В този общопедагогически план проблемът за подготовката на децата за училище съдържа отговорите на следните въпроси: Доколко отговаря на

⁴ Джон Дюи колкото и подчертава ролята на индивидуалността и свободата, толкова признава и значението на социалното у човека. За него е повече от ясна разумността на връзката „природа-човек-общество“ (Дюи, 2001, с. 38); „моралът е социален“ човешки факт и цялото човешко поведение подлежи на морална преценка; свобода е в една отворена връзка със света, която развива у човека гъвкавост, предприемчивост, новаторство, желание за експериментиране и която връзка изразява автентичното участие на човека в живота (Дюи, 2001, с. 276-290, 274).

Високата и оптимистична оценка за социалното у човека е ясно изтъкнато и от Мъри Мърфи, който в предговора към „Човешката природа“ пише за Дюи, че вярва, че „човекът е толкова съвършено социално същество – толкова непосредствено и неразривно свързано с живота на групата, - че за хората социалното обвързване е естествен факт, който лежи в основата на по-голяма част от техния символен живот“ (Мърфи, 2001, с. 23).

изискването за демократичност на образованието и възпитанието? Насочена ли е към изява на свободната индивидуалност на личността? Дава ли възможност за развитие на опит за съвместно съжителство и за социална промяна?

Демократичното във възгледите на Дюи проличава в отстояваната от него позиция за детето като *настоящ*, а не бъдещ човек. Неговата ценност е не по-малка от ценността на възрастния. (Дюи, 1907, с. 42). Въпреки, че детето е още незряло, тази незрялост се оказва „една положителна сила и способност: способността за развитие" (Дюи, 1946, с. 53) Незрялостта е конструктивна, понеже притежава свойствата "зависимост и пластичност". Зависимостта „се придружава от развитие на способностите" (Дюи, 1946, с. 54), тя е друга форма на връзка на детето с обществото, без която развитието е невъзможно. Бидейки „зависимо", детето усвоява опит: учи се да действа по социално одобрени образци, учи се да осъзнава себе си. Пластичността означава „способност за видоизменение на действията въз основа на миналия опит, способност да се развиват предразположенията" (Дюи, 1946, с. 55). Но именно развитието на способностите, на предразположенията е основна задача на училището (Дюи, 1907).

Следователно един от аспектите на общата подготовка на детето за училище е развитието в предучилищните заведения на неговата индивидуалност, свобода за изява, на неговите способности и натрупване на опит от съвместно съжителство в обществото. И понеже токова развитие е резултат от усвояването на нов или промяна в миналия опит, при подготовката на детето за училище е съществено да се създадат условия за натрупване и развитие именно на личния социален опит, неговата непринудена и педагогически организирана проверка в средата на детето.

Инстинкти и привички, съзнателност и контрол – основа на подготовката за училище

Способностите на детето при Джон Дюи имат своята *природна основа* в типичните детски „инстинкти"⁵ (Дюи, 1907) Общото значение, което им се придава е, че те са вътрешния източник на детската активност. Благодарение на тях се усвоява и изменя индивидуалния опит на личността и се постига интегриране в социалната общност.

Няколко са инстинктите, в които може да се „прочетат“ предпоставки за това интегриране. „*Инстинкт за съзидание*" – състои се в стремежа нещо да се работи, да се играе на нещо, да се подражава на някого. Той е съзидателен, тъй като е налице съзнателно намерение при избора на образец в действията.

⁵ Признавайки ролята на инстинктите и определяйки за някои от тях водеща роля в развитието на личността, принципната позиция на Дюи, изразена в „Човешката природа и поведение“, е че те не могат да се ограничават до определен брой и да се подчиняват на предварително определени и застинали класификации (Дюи, 2001, с. 131-144).

„Децата просто обичат нещо да правят и детето използва социални продукти, а не че да гледат какво ще се получи от това” (Дюи, 1907, с. 33/. Затова „естествена“ задача на възпитанието е да се възползва от съзидателния инстинкт, да го открива, деликатно да го обогатява насочва по правилен път, да превръща в личностно качество стремежът към творчество. „Социален инстинкт“ – разкрива се в стремежа на детето да общува, да разменя мисли, да пита, да импровизира разговор и прочие. „Инстинкт за изследване”, който се проявява в желанието на детето да достигне до "тайната на привидното" в действителността. Джон Дюи дори счита, че по отношение на самия процес на изследване между детето и възрастния няма съществена разлика. „Инстинкт към художествено творчество” – в различните дейности детето търси красивото, стреми се да го пресъздаде, осъществявайки по този начин себе си и променяйки нещо от средата.

Задача на предучилищното възпитание е да се развият „инстинктите” на детето, защото те работят в полза на неговото социализиране, „да се повдигнат на по-висока степен възприятията и съжденията и се снабди детето с по-сериозни привички...” (Дюи, 1986, с. 343). За *привичките* това е така, тъй като без тях опитът на детето не съдържа онази индивидуализираност и устойчивост, без която по същество не се постига успешна адаптация към условията. Резултатите от успешната работа се измерват в относително богат и динамичен опит, „задълбочена съзнателност и умствен контрол над действията” (Дюи, 1986, с. 343).

Съзнателността означава детето да си поставя адекватни цели, да контролира действията си, насочени към тяхното постигане, да установява връзка между действията си и последствията от тях. Съзнателността характеризира индивидуалния опит. Но тя характеризира и цялостната учебна дейност на детето, която следва да дава простор за нея. Ето защо нейното развитие съставя съществен елемент от подготовката на детето за училище.

Видно е, че на това равнище съдържанието на подготовката на детето за училище може да се прочете в това да се развиват инстинктите, да се обогатява опитът от това развитие, да нараства съзнателността и прерастването на „придобивките“ от това развитие в елементи от устойчивите черти на личността.

Играта и „материалите“ в подготовката на детето за училище

Дейностният подход вижда подготовката на детето за училище в подготовка за смяна на водещата дейност. В детската градина това е играта, а в училището - учебната. Ролята на *играта* в обучението Джон Дюи намира за недооценена. Играта е така организирана, така се осъществява, че се превръща във „външно поведение” на детето (Дюи, 1986, с. 340). Докато тя трябва да дава възможност за нарастване на неговия опит и сили, което нарастване е вътрешен процес, но в действителност външно наложената игра не го прави.

Подобно състояние на обучението се дължи на отношението към теоретичното наследство на Фридрих Фрьобел. Големият педагог е на мнение, че неговите постановки относно съдържанието и методиката на работа в детската градина се следват формално, което води до разминаване с ценното в тях. По същество се получава разминаване с детето, с неговите „инстинкти“, интереси, опит.

В практиката на предучилищното възпитание се е утвърдила, счита Дюи, изкривената нагласа да се използват само тези игри, които е описал самият Фрьобел и ранните му последователи, при това само в наследения методически ключ. Друго, като се следва „символизма“ на Фрьобел, т.е. идеята му, че в играта детето „изобразява“ и заменя действителния живот, се стига дотам, че играта се приема само и единствено в модуса символна дейност. „Защитен мотив“ за схващането е, че децата се предпазвали от реални предмети и реални погрешни постъпки. „Куклите, играчките-локомотиви, количките и пр. – всичко това се изхвърля поради груб реализъм, уж препятстващ развитието на въображението“ (Дюи, 1986, с. 342). Грешката Джон Дюи намира в това, че дори когато детето си „дава вид“, че прави „нещо истинско“, забравя се, че за него всичко това има пряко отношение към живота. Ето защо погрешна е стъпката в детската градина да се работи само с изкуствен материал, необходим за детската игра.

Реализмът на материала за игра никак не препятства развитието на опита, а още по-малко въображението на детето, е мнението на Джон Дюи. Оценката му по този повод е категорична: „Всичко това са просто предразсъдъци. В детската игра въображението се проявява само под съвместно влияние на внушенията, спомените и предусещанията, свързани с вещите, които детето докосва; и колкото са по-естествени и прости, толкова повече са основанията за извикване към дейност на родствени внушения, правещи играта на въображението действително изразителна. Следователно материалите трябва да бъдат „реални“, преки и естествени, доколкото това позволяват условията“ (Дюи, 1986, с. 342), заключава авторът.

Няма съмнение, че интересен аспект от същността на прехода от детската градина към училището се вижда в *изживяването на символното* значение на вещите, характерно за определен период от играта на детето. Изживяването е резултат от нарасналите сили и от натрупания от детето опит. Тези сили вече не се удовлетворяват от изкуствените материали, заместители на действителността. Детето вече се стреми към нещо, което не само наподобява, например, истински локомотив, а към малък локомотив, който, като истинския, има, да речем, колела, фарове, свирка. Причината за настъпилата промяна е в нарасналите физически сили и интелектуални възможности за *оперирание* със собственото значение на предметите и вещите.

Това, че е от значение материалите, с които оперират децата по време на занятията в детската градина, че следва да се подбират така, че да се

доближават до тези, с които се работи в началното училище, е важно за прехода към училище, доколкото позволява натрупаният опит от работата с „реални, преки и естествени“ материали да се използва при решаване на проблеми, породени от естеството на материалите и „технологиите“, приложими към тях, в началното училище.

Сърцевината на „новото възпитание“, за което пледира Дюи, е в превръщането на училището от място, където се учат уроци в „място, където *детето живее действителен живот*⁶ и с удоволствие придобива житейски опит, който му служи в неговото развитие“ (Дюи, 1907, с. 41). Работата с естествени материали като дърво, кожа, прежда, текстил, ламарина (Дюи, 1986, с. 349-350), имащи място и в детската градина, и в училище, е в същност включване в „действителния живот“.

Преодоляването на "формализма на материалите", с които детето оперира в детската градина, се включва в контекста на подготовката на детето за *интегриране* в социалните общности. Става въпрос за това, че опитът от работа с естествени материали, според Дюи, предпазва детето от ранен формализъм, неискреност и външна сантименталност – все бариери пред „социалното интегриране“.

Удачният подбор на игрите, ориентирането им към личния опит на детето, внимателният подбор на вида и естеството на материалите за работа в детската градина и училището позволява да се усвоява опит от дейност в различни активни и реални социални обединения, изградени около различни цели, удовлетворяващи се в работата с различни материали и материална среда. Така в крайна сметка се улеснява социализацията на детето.

Трудова дейност и опит

Смяната на водещата дейност от игрова към учебна, погледната от позициите на Джон Дюи, има отношение към подготовката за училище и по значима една причина: учебната дейност е трудова. Той обаче констатира, че този преход се затруднява. Причината е в самото разбиране за играта и труда, за работата. „Под названието "игра". детската градина става несправедливо символична, мечтателна, сантиментална и произволна; докато под противоположното название „работа“ класовете съдържат много признаци, дадени отвън. Първата – играта, няма цел, а последната – работата, съдържа толкова отдалечена, цел, че само възпитателят, а не ученикът, съзнава че това е цел“. (Дюи, 1915, с. 147). Изводът е, че ежедневието в детската градина трябва

⁶ В духа на цялостната концепция на Дюи трудно се вижда като образователна и самостоятелна цел подготовката за живот, тъй като опитът е самият живот и силите на детето се развиват спонтанно. Затова, ако може да си мисли за „образование за преход към училище“, идеята на подобна подготовка по-скоро се вписва в подхода „образованието за прехода на детето към училище да е активна част от ежедневието на живота на човека“ (Колев, 2001, с. 19), като „активна“ тук би следвало да се мисли като активност, произтичаща от детето и неговия опит.

да се организира така, „щото състоянието на игра постепенно да премине в състояние на работа“ (Дюи, 1915, с. 145).

Защо всъщност въпросният преход има отношение към подготовката за училище? Защото, казано в съвременна терминология, се постига усвояване на елементи от общата структура на дейността, имащи изразена роля за развитието на *личностната* готовност за учене. В работата детето: 1) се освобождава от „свободното състояние“, характерно за играта, 2) научава се съзнателно да си поставя цели, да търси подходящите им средства, 3) да работи в общност, да контролира и оценява себе си и другите. Структурата на учебната дейност като „работа“⁷ съдържа в себе си тези компоненти. Но тъй като при Дюи не стои явно въпросът за дейностния характер на опита, то преходът от игрова към учебно-трудова дейност може да се види по-скоро като разширяване сферата на опита и механично приближаване до този на възрастните – до труда, отколкото като ново качество на опита.

Според вижданията на Дюи детската градина и училището трябва здраво да са свързани с живота. Мостът за връзка минава през физическия труд (Дюи, 1907, с. 12-18; Дюи, 1986, с. 342-343) и домашния живот. Така е понеже трудът превръща училището от място, където се учат уроци в място, където *учи самият живот*, немислим извън труда. Домашният живот за детето пък е най-естествената среда, от която то черпи знания и опит.

Една друга страна от подготовката на прехода от детската градина към началното училище се вижда в това, че чрез съчетаване на игра, конструктивни дейности и ръчен труд у детето започват да се изграждат „верни представи за повседневния живот и за желателните идеали“ (Дюи, 1986, с. 347). Богатството от дейности позволява у детето да се развива обхватно ценностно отношение, стоящо в основата на социалната регулация на поведението. Многогранността от норми и отношения, които се усвояват в разнообразните по предмет и вид дейности, особено труд, са надличностни по природа (не „така искам аз“, а „така трябва да бъде“ в тази игра и пр.). Когато те се усвояват именно като такива, тогава постепенно се отива към нормативна регулация на междуличностните отношения и стоящите в основата им дейности. Но ценностната регулация е типична за училището. Затова, ако подготовката за училище се разбира като включване на подрастващите в социални общности на „трудова-нормативна“ основа, от значение е в детската градина целенасочено да присъства богат набор

⁷ Дори днешното училище да се види като място за работа, това не означава, че „работа в училище“ няма проблеми. Те са поне два. Зададените ѝ отвън цели трудно се виждат от учениците като лични и включени в практиката. Освен това резултатите от тази „работа“ са дидактически раздробени – по учебни предмети и формални, не се вижда връзката им с живота. Затова преодоляването на противоречието е фундаментална задача на педагогиката и образователната практика в училище днес и в тази насока се позиционира проектно ориентираното обучение (Марулевска, 2010; Тоцева, 2017). Доста по-сложна е темата, ако работата в училище от страна на учениците се разгледа в контекста на постмодерността.

от трудови и други дейности, съдържащи ансамбъл от възможности за вплитане, развитие и обогатяване на личния трудов опит на децата в отношения между тях, в осъзнаване на ценността на този опит и превръщането му в „устойчив навик“.

Развитие на стремеж към учене

Съобразно общопедагогическите си възгледи Джон Дюи отделя внимание на развитието у детето на *стремеж към учене*. Ключ към него е опитът. Ако се осъществява съчетаване на опита с това, което още не е „опитано и експериментирано“ от самото дете, но което всъщност предстои то да овладее, миналият опит изпълнява ролята на основа, която подsigурява успех в дейността на детето. От позицията на съвременната педагогика може да се каже, че за да иска детето да се учи, то трябва да има успех в опита си от ученето.

Развитието на интересите и мотивите за учене е твърде значимо за овладяването на учебната дейност и средство за преодоляване императивността в обучението и възпитанието (Дюи, 1915). Въпреки че Джон Дюи ратува за преодоляването на императивната педагогика, на практика това остава не напълно осигурено понеже интересът се развива отвътре и само в рамките на това, за което детето има опит.

Обогатяването на занятията с дейности и материали, навлизането на реалностите от живота в обучението, стимулира развитието на въображението и мисленето и подкрепя развитието на стремежи към учене. Така например осъществяването на идеята да се направи „тухлена къщичка“ изисква от детето най-напред да я „проектира“ във въображението си, да вникне мислено в техническите детайли на конструкцията и „технологиите“ за изпълнението ѝ. Коя учебна дейност обаче е мислима без развито мислене, памет и въображение? Затова ако опитът на детето съдържа богати следи от дейности и отношения, която са изисквали знания и са подтиквали стремеж към учене, този опит несъмнено има място в подготовката на детето за „работа в училището“.

Общоучебни и социални умения

Занятията в детската градина, в които освен игрите присъстват с постепенно нарастващ дял ръчният труд, конструктивните дейности, рисуването и пр., развиват важни *общоучебни умения* каквито са: да се слуша, да се отговаря на въпроси, да се сравнява, да се структурира дейност, да се моделира и меки *социални умения* от рода: да се общува, да се съгласуват действия, да се постига роля и прочие. Разбира се, при Дюи не възниква в явна форма проблемът за ролята на детската градина във формирането на общоучебни умения. Творчеството му обаче позволява да се осъзнаят отделни прозрения по пътя към идеята за тяхната същност и развитие в обучението.

Разсъждавайки за ролята на *подражанието* в развитието на детето той пише: „Като общ принцип никаква дейност *не следва* да започва с подражание. Началото трябва да изхожда от детето; моделът или копието могат да бъдат

дадени впоследствие за да му се помогне да си представи това, което действително иска, за да се доведе до съзнателност" (Дюи, 1986, с. 344). От позициите на детето подражанието е дейност по предварително зададен алгоритъм. От позициите на учителя същото е средство за ръководство на дейността. Но *работата по алгоритъм* влиза в уменията, които са необходими за учебната дейност (Петрова, 1989, с. 16-17). От друга страна преодоляването на механичния характер на подражанието е свързано с развитието на творческите способности на детето. Така че с развитието на подражанието и неговото надрастване, преодоляване на практика се извършва подготовка за учебна дейност.

Натам води и настояването на Дюи подражанието да развива *съзнателност*. От външното ползване на средства по готови образци се достига до разбиране на причините и последствията от извършването на действията по този начин и в тази последователност. Тази съзнателност вече е типична за учебната дейност: в дадена ситуация детето узнава нещо като проблем, избира някои от усвоените алгоритми за решаването му защото вече от опит знае, че той води успешно до решение.

Подражанието в по-широк план има място като метод за социален контрол и социализация на детето. Известна е позицията на Дюи, че се подражава на даден образец, когато се налага да се избират средства за *успешно* постигане на дадена цел (Дюи, 1946, с. 46). Ако обществото е демократично, то оставя на личността свобода при избора на средствата за успех. То утвърждава оценки за целите и социални образци, показващи предпочитанията към определени начини на използване на средствата за постигане на цели.

Общуването също има измерения в подготовката на детето за училище В общоучебен план съществено е умението на детето да общува. По начало Дюи високо цени ролята на общуването. Без него не би могло да се осъществява дейността, да се предава социален опит и да се формират социалните общности. Що се отнася до *умението* за общуване, той счита, че то се усвоява само когато детето има какво да пита и каже по повод на собствения си опит. „Стремежът към разговор е първична форма на проявление на обществеността” (Дюи, 1907, с. 32). По-нататък: „...*инстинктът за общуване* се развива чрез общуване с другите”, тъй като детето „сблъсквайки се с действителността винаги иска да беседва за нея: има мисли, които иска да изрази; мисълта само тогава е действителна, когато е собствена” (Дюи, 1907, с. 39).

Старото училище обаче затруднява общуването. Това важи и за детската градина. Защо? Защото при традиционното за онова време обучение „детето е длъжно да говори само това, което е научило” (Дюи, 1907, с. 39) и което се иска от него. Отнема му се възможността да споделя собствен опит и преживявания и да се обогатява с опита на другите.

И така: опитът на детето в подражанието и общуването има потенциала и

може да играе ролята на средства за подготовката на детето за училище, но този опит следва качествено да израства.

Специални учебни умения

Същата причина, според Джон Дюи, възпрепятства усвояването на уменията за *четене* и *писане* на роден език. Проявява се и при *обучението по математика*. При защитаването от него „ново възпитание“ положението се променя. Ако, например, в занятията по конструктивна дейност детето има какво да пита, интересуват го определени неща, свързани с тази дейност, то иска да изрази мислите си. Тогава идва „желанието да пише букви или цифри, които му трябва за някаква... *работа*“ (Дюи, 1986, с. 350). Учителите удовлетворяват тези желаниа и детето почва да се учи да пише или смята. В това се изразява и началото на подготовката на детето за училище в областта на овладяването на специални учебни умения.

Роля на учителя и учебната програма

Каква би могла да бъде ролята на учителя за осъществяване подготовката на детето за училище? Съществен въпрос за съвременната педагогика. Ако се приеме, че той осмисля мястото си в обучението и възпитанието като помощник, мнението на Джон Дюи по принцип за помощта е, че тя „никога не се изразява във формата на определени предписания, тъй като смисълът на всяка работа е в развитието у учениците на инициатива, увереност в своите сили“ (Дюи, 1986, с. 348). Ако пък се приеме, че учителят вижда ролята си в модела „образованието като подготовка“, тази роля се свежда до въвеждане на стандартни и задължителни предписания, които ограничават инициативността и свободата в избора на дела, образци и средства на действие. В този смисъл чрез стандартните и твърди предписания, затрудняващи свободата и инициативността на детето, според Дюи, се затрудняват и ограничават процесите, свързани с усвояване на учебни умения. Такава „помощ“ на учителя той отхвърля.

Джон Дюи приема, че в детската градина „учителката е длъжна да учи децата как да ползват определени инструменти, как да изпълняват известни процеси, не по някакъв предварително изготвен план, а според това, което изисква работата“ (Дюи, 1986, с. 350). В училището „ролята на възпитателя се свежда до това, да даде правилно направление на дейността“ (Дюи, 1907, с. 20) на детето. Как?

Понеже училището на Дюи е трудово училище и в него са оборудвани работилници и лаборатории, дейността на детето може да се направлява като учителят „предлага упражнения в известна насока и по този начин помага на детето да се движи към целта, която логически произлиза от предварително набелязан начин на работа, съдържащ се в предлаганите упражнения“ (Дюи, 1907, с. 20). Ориентацията е към индиректно ръководство, което обаче е

ограничено по възможности: природата на опита не е в съвместна дейност, а в спонтанно и индивидуално развитие на силите на детето.

Вижданията на Джон Дюи за учебната програма, която съдържателно и организационно подсигурия целостта на обучението, отговарят на вижданията му за ръководството на обучението и възпитанието. Програмата, според него, се съставя не на основата на рационални или етически принципи, а на това, което е посилно за детето (Дюи, 1986, с. 343). Съображението е тя да бъде гъвкава и да не си поставя „външни цели“. Целите могат да произтичат само от детето, защото то е „слънцето, около което се въртят всички образователни средства“ (Дюи, 1907, с. 24). Това, че детето е в центъра на програмата, е твърде положително. Но, от друга страна, една изградена по модела на Дюи програма подчинява съдържателно-критериалната ориентация към подготовката на детето за училище и ръководството на същата на индивидуалното и достъпното в опита на детето, т.е. една такава подготовка веднъж се опира на детето, но и не би могла да носи изпреварващ характер.

Фактически с вижданията си за ролята на учителя и на учебната програма⁸ Джон Дюи подценява или поне оставя на заден план педагогическото ръководство на обучението и възпитанието и в детската градина, и в училището. Тази особеност на възгледите му нееднократно и справедливо е изтъквана. (Атанасов, 1987, с. 173-174; Литвин, 1989, с. 88). Обяснението е в разбирането за развитието на детето. То е плод на разгващите се вътрешни сили. Резултатът винаги е индивидуален опит. Педагогическото ръководство се оказва по принцип нещо външно за източниците на развитие, които при това са трудни за опознаване, затова най-много може да улесни развитието и усвояването на индивидуален опит от детето.

* * *

Проблемът за подготовката на детето за училище в неявен вид присъства в педагогическата концепция на Джон Дюи и носи белезите на прагматичната педагогика с присъщите ѝ конструктивни страни и слабости.

Дюи ориентира ясно предучилищното възпитание и обучение към опита, който идва от дейността, в която е включено детето. Опитът винаги е резултат от активна дейност и е оличностен, свързан с ползите, които открива за личността. До дейностен подход не се стига, не се развива идеята за дейността като фактор за развитието и нейната структура, от която да се изведат уменията за учебна

⁸ Ситуацията понастоящем у нас: няма да се сгреша, ако се каже че зад програмите и за детската градина, и за училището не стоят верифицирани и публикувани национални изследвания за това какво е, какво знае и може, как възприема света съвременното дете и ученик. Те не са и израз на ясна социална поръчка: родителите, работодатели, общественост – цели поколения, учители се разминават във вижданията си за това какво трябва да включва програмата. Може би един от ней-неясните отговори в педагогиката у нас е този на въпроса за базата и теоретична и емпирична, върху която се създава една програма и държавен стандарт.

дейност. Същата е просто по-особен опит. Педагогическите процеси се градят върху вътрешното разгъване на силите на детето, не върху преднамерената и целева организация на дейността, а също върху използване и разгъване на опита на детето, което идва в действие, но последното не се концептуализира.

Апелира се към опора в спонтанните сили на детето, но в педагогически условия тяхното развитие трудно може да се организира и направлява тъй, като не се оценява: а) ролята на системното съдържание, обхванато в учебната програма, и б) ролята на педагогическото ръководство.

Дюи поставя детето в центъра на педагогическия процес, настоява за неговата равноценност с възрастните, за извличане на целите от неговият опит и възможности, което е мощен импулс за преодоляване на негативите на „бездетната и технологична педагогика. Но на практика трудно може да се помогне за „шлифоването" на самородната детска ценност, тъй като тя се измерва с неговия неповторим индивидуален опит, към който подходите и средствата са ограничени. Походите за подготовка на учители – също!

Слабостите на обучението в детските градини, което вече резултира в „образование“ (Закон за ...) и на класно-урочната система обаче провокират интерес към по-нататъшно развитие на редица идеи на Дюи и към тяхното успешно приложение в името на развитието на подрастващите. Богатството на тези идеи показват, че търсенията имат смисъл!

Литература:

1. Андреев, М. (1987) Дидактика. Народна просвета. С.
2. Атанасов, Ж., М., Люлюшев, Й. Колев и др. (1983) История на педагогиката и българското образование. Велико Търново.
3. Батоева, Д. (1992) Специална подготовка за обучението в училище В: Специална подготовка за училище. Под ред на проф. Дина Тодорова Батоева. ДФ „Пирин-принт“, Благоевград, с. 5-9.
4. Мирчева, К. (2012). Нетрадиционни педагогически подходи. Психологически школи и направления. Арт-клуб „Хелиос“, Стара загора.
5. Въчева, Сн. (2016) Структура на готовността на децата за училище. Сб. Иновации в образованието. Шумен, Изд. "Фабер", с. 337-340.
6. Дмитриев, Г.Д. (1987) Критический анализ дидактической мысли США, М.
7. Дюи, Джон (1907) Школа и общество. М.
8. Дюи, Джон (1915) Психология и педагогика мышления. М.
9. Дюи, Джон (1946) Демокрация и образование. С.
10. Дюи, Джон (1986) Школа будущего. В: История дошкольной педагогики. Хрестоматия. Сост. И. В. Мчелидзе и др. М., с. 345-351.
11. Дюи, Джон (1986) Школа и ребенок. В: История дошкольной педагогики. Хрестоматия. М., с. 339-345.

12. Дюи, Джон (2001) Човешката природа и поведение. ИК „Критика и хуманизъм“.
13. Иванов, Ив. 2004. Теории за образованието. УИ Епископ Константин Преславски“, Шумен.
14. Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
15. Колев, Й., В. Атанасова (1996) Подготовка на детето за училище. Историко-педагогически студии. Шумен.
16. Колев, Йордан (2001) Образование за прехода към училищен живот в историята на педагогиката (работни понятия и научна същност). Детето в XXI век. Юбилеен сборник в чест на 80 годишнината на доц. д-р Снежина Македонска. Бл., с. 11-27.
17. Литвин, Л.Н. (ред.). (1989) История дошкольной педагогик. М.
18. Мърфи, М. (2001). Въведение. В: Джон Дюи. Човешката природа и поведение. С., ИК „Критика и хуманизъм“, с. 7-24.
19. Малькова, З. А., Б. Л. Вульфсон (ред.), (1984) Буржуазная педагогика на современном этапе. М., 1984.
20. Марулевска, Кр. (2010) Синергетичен вариант на проектно базирана учебна дейност. – Педагогика, бр. 3, с. 43-56.
21. Мора, Андре (1902) История на САЩ. С.
22. Николов, П. (1987) Състояние и проблеми на подготовката на децата предучилищна възраст за училище. В: Подготовка на децата за училище. С., с. 11-25.
23. Петрова, Е. и др. (1989) Подготовка на децата за училище. С.
24. Попков, Тр., Топалска-Крушовска, Р. (2016) България като част от Европа – една идея за проектно базирано обучение в 4. клас. Сб. Европейската идея между евроскептицизма и надеждата. УИ „Неофит Рилски“, Бл., с.145-157
25. Прагматизм. В: *Философская энциклопедия*. Т., IV. М., 1967, с. 338.
26. Ръос, Херман (1992) Реформаторската педагогика като фундаменти съвременното развитие. Педагогика, №9, с. 82-85.
27. Тоцева, Я (2017) Проектно-базирано обучение – технология и възможности за използване в българското училище. В:
<http://ytotseva.blogspot.bg/2017/02/blog-post.html>