

Методический плюрализм

Кушнир А.М.

Педагогика как научная дисциплина ведёт свою летопись уже в течение нескольких веков. Сегодня, вступив в XXI век, она всё ещё не может чётко определиться со своими базовыми категориями. Даже такие понятия, как объект, предмет, цель, задачи науки, остаются дискуссионными. Каждый очередной учебник педагогики предлагает новую парадигму науки, которая тут же подвергается жесточайшей критике, и от парадигмы не остаётся камня на камне. Между тем всех устраивает методологическая неразбериха, поскольку в ней можно безнаказанно творить всё, что душе угодно, и выдавать за науку любое складное словотворчество.

Рассмотрим несколько наиболее очевидных научно-педагогических сюжетов, иллюстрирующих методологический тупик, в котором находится наша наука, а также вариант выхода из него. Смысл этого выхода сводится к замене марксистско-ленинской философии — теории классовой борьбы в качестве методологической основы педагогики — на «высший принцип воспитания» — принцип природосообразности, раскрываемый содержательно через закономерности, открываемые всеми человековедческими науками.

Идеологическая привязка педагогики к теории классовой борьбы вынуждала учёных находить безопасные ниши существования. Отчасти по этой причине возникла всеобщая занятость обобщением передового педагогического опыта. В сложившейся традиции именно опыт, приём работы, учебное средство первичны. Большинство учёных в нашем педагогическом цехе обосновывают то, что есть, и не создают то, чего нет. Чтобы убедиться в этом, достаточно провести день в диссертационном зале. Одна из причин увлечения объяснениями «передового опыта» заключается в том, что сама педагогическая методология бесплодна. Её бессилие даже если и не осознаётся, то ощущается широкими учительскими «массами», и происходит закономерное замещение: учитель заполняет «святое место» тем, чем располагает — собственным и соседским опытом. А учёному, не располагающему методологией, только и остаётся этот опыт обобщать.

Теория классовой борьбы не могла быть работающей методологией педагогической теории, способной каждодневно решать конкретные задачи обучения и воспитания, даже если речь шла о партийной педагогике и даже если дело было в СССР. Принцип природосообразности, входивший в непримиримое противоречие с «теорией классовой борьбы» и её идеологемой «кто был ничем, тот станет всем», был изгнан из обихода. Минимальной данью природному устройству человека стал «учёт психологических и возрастных особенностей». Но даже для житейской логики основой, отправной точкой воспитания и обучения человека являются закономерности — наиболее общие и понятные законы человеческого общежития, законы природы, по которым скроен человек. Именно они, эти самые законы, отражая типичное в человеке, и образуют фундаментальную методологическую основу научной педагогики. Высокая же наука заменила принцип «строить обучение на фундаментальных законах человеческой природы» на «учёт тех или иных особенностей», то есть изменила общее и типичное единичным и особенным.

Призывы к возвращению «принципа природосообразности» в научный обиход вызывают зачастую недоумение: никто, мол, и так не отрицает этого принципа. Зачем, мол, ломиться в открытую дверь? Чтобы «высокой науке» неповадно было отрешиваться от собственных откровений, напомним ей несколько строк из «Педагогической энциклопедии»: «После того как К. Маркс и Ф. Энгельс убедительно доказали изменимость человеческой природы в результате воспитания и воздействия окружающей среды, которая в свою очередь изменяется в результате человеческой деятельности, стала очевидной идеалистическая сущность традиционной трактовки принципа природосообразности, основанной на признании вечности и неизменности природы человека. **В научной педагогике понятие принципа природосообразности в настоящее время не применяется, а его основное содержание охватывается**

принципом учёта возрастных особенностей детей (выделено нами. — А.К.)». (Пискунов А.И. Природосообразности принцип// Педагогическая энциклопедия. Т. 3. М., 1996. С. 507–508). Это опубликовано не в семидесятых годах, а в 1996-м!

С тех пор как классики марксизма что-то там «доказали», более ста лет работали науки о человеке и доказывали противоположное. Но вот что парадоксально! Данные о человеке, полученные человековедческими науками, — сами по себе, а педагогика — сама по себе.

Что всё-таки должно лежать в фундаменте общей педагогики и массового обучения: общее, типичное, обычное или особенное и уникальное?

В науках о человеке открыто огромное количество законов, описывающих его природу. В каких отношениях с этими законами должны находиться педагогика и школьная практика? У нас имеется привычный ответ на этот вопрос, размноженный тысячами методичек и учебников: они (педагогика и школьная практика) их учитывают. Обратите внимание: учитывают! *Если они их только учитывают, то на чём же они выстроены?* Что же ещё, если не законы развития и жизнедеятельности человека, является основанием современной педагогики?

Обучение русскому языку, например, разворачивается сообразно формально-логической структуре языка, описываемой лингвистикой. Звук — буква — слог — слово — предложение — текст и т.д., звук гласный — согласный, глухой — звонкий, шипящий и т.д., буква заглавная, прописная, печатная и т.д., слог открытый — закрытый, ударный — безударный и т.д., слово существительное, глагол, прилагательное и т.д., состоит из приставки, корня, суффикса, окончания и т.д., предложение повествовательное, вопросительное и т.д., состоит из... и т.д. Совершенно очевидно, что **научная парадигма лингвистики определяет архитектуру учебного процесса**, а вовсе не системность человеческой природы или генезиса речи. В отношении дидактики мы можем сказать вполне определённо: здесь доминируют научные парадигмы изучаемых дисциплин: математики, лингвистики, физики, биологии и т.д.

Предметоцентризм прочно укоренился в дидактике с тех пор, как последние детоцентристские «извращения» были выжжены калёным железом из системы Наркомпроса. Дух глобальной индустриализации, романтика первых конвейерных линий не миновали и школьную ниву. Стране требовалось поточное производство «социальных единиц» с заданными свойствами, и вникать в плохо исследованную сферу природных законов психогенеза было недосуг. **Педология**, следовавшая принципу природосообразности и **вошедшая в противоречие с теорией классовой борьбы, была уничтожена**. Вместе с магнитками и днепрогэсами в едином порыве страна создавала гигантскую систему народного просвещения и школьную машину, которая полностью отвечала логике времени и была предназначена для утверждения важнейшего тезиса марксизма «кто был ничем, тот станет всем». В итоге ценой национального бедствия мы получили бесценный опыт, дающий нам шанс отказаться от амбиций развивать то, чего нет, и сосредоточиться на раскрытии и сбережении того, чем наградила ребёнка природа.

В 90-х годах прошлого века **дефицит гуманности в предметоцентричном обучении вызвал к жизни многочисленные версии «лично ориентированного» обучения и воспитания**. В целом это шаг в сторону природосообразности, которому мы, казалось бы, должны радоваться. Но ориентация педагогики на личность, понимание которой тяготеет к «социальной сущности человека», существенно сужает её поле зрения в сравнении с ориентацией на человека в целостном единстве его социальной и биологической сущности. И педагогические энтузиасты новой волны, забывшие о колоссальной педоцентристской традиции в мировой педагогике, рискуют в том смысле, что «лично ориентированный учитель» по-прежнему проигнорирует какое-нибудь биологическое свойство зрительной системы, опорно-двигательного аппарата или психосексуального созревания. Ведь в «лично ориентированной» парадигме это по-прежнему лишь *особенности*, которые следует *учитывать*, а не фундаментальное основание педагогического действия. Почему авторы новой педагогической моды не смогли выйти за пределы «социальной сущности» человека? Скорее всего, из-за колоссальной инерции социологизаторства, сложившейся в профессиональном сознании в эпоху социал-фашизма, из которой мы как-то с трудом всё ещё выбираемся.

Преодолению болезни социологизаторства в нашей педагогике и воспитательной практике очень помогло бы правильное обозначение этого похвального стремления — принимать во внимание ребёнка и его личность. Правильно называть этот концептуальный подход так, как его называют в мировой практике вот уже сто лет. Если кому-то не нравится слово «педагоцентризм», можно говорить «ребёноцентризм» или «человекоцентризм». Важно, чтобы ребёнок по определению рассматривался как целостное единство биологического и социального. Разве в слове «личность» помещается всё то, на что грамотный педагог обязан в своей работе опираться? Применительно к ученику и обучению необходимо преодолеть частичность, ограниченность понятий, производных от «личности».

Принцип природосообразности своим понятийным полем полностью перекрывает все те смыслы и намерения, которые современные российские исследователи вкладывают в понятие «лично ориентированного» обучения или воспитания. Чего нет в принципе природосообразности? В нём нет политической или идеологической ангажированности. Это научное понятие, которое не несёт в себе ни намёка на классовые, сословные или политические интересы. В слове же «личность» непременно полагается конкретный исторический контекст и подразумевается определённый социальный заказ. За заказом стоит заказчик. Можно, конечно, предписать педагогике изучать и конструировать педагогическую реальность под углом зрения КПРФ, ЛДПР или «Яблока» и искать педагогические средства выполнения данного заказа. Но это снова будет специальная прикладная наука, предметом которой являются закономерности и средства достижения целей того или иного общественного движения, как это было с КПСС. А не собственно педагогика, со своим объектом и предметом науки.

Что делает принцип природосообразности современным и актуальным? Его однозначно гуманистический смысл. Принцип природосообразности без обиняков ставит **человека** в центр педагогической системы. В природосообразной педагогике именно человек есть «мера вещей», именно человек — критерий истины. Природное устройство человека и непреодолимые условия его жизни диктуют устройство и функционал педагогических систем. Культурные, социальные, идеологические императивы, конечно же, влияют на цели, на процессуальный и содержательный характер педагогики, они окультуривают, политизируют жизнь человека и воздействия на него, но не могут заменить законы природы. Принцип природосообразности диктует такую степень гуманности, человекоориентированности педагогического процесса, какая невозможна в рамках «лично ориентированного подхода».

Природосообразная педагогика имеет, в отличие от иных, собственную хребтину, стержень, критерий истины. Она не зависит ни от идеологии, ни от социального заказа, а ориентируется только на законы природы. Иначе говоря, не лакействует, не обслуживает, не берётся наразвивать или наформировать под заказ доярок, финансистов или теоретиков. Такая педагогика подобно другим наукам занимается поиском **истины**. Не описанием и компиляцией множества опытов и «правильных систем», не формулированием умозрительных «принципов», а созданием оптимальных педагогических решений, вытекающих из объективных законов устройства человека и непреодолимых условий человеческой жизни. Продукцией такой науки являются системы воспитания и обучения, технологии и алгоритмы работы, гармонизированные с внутренней природой человека, а потому не наносящими здоровью детей такого урона, с каким мы имеем дело.

Ниже на конкретных психолого-педагогических парадоксах мы покажем, как именно игнорируется принцип природосообразности в научной и практической педагогике. Вывод, к которому нам хотелось бы подвести наших коллег, заключается в том, что принцип природосообразности недостаточно декларировать. Его необходимо воплощать в каждом педагогическом действии. Природосообразность воспитания есть не что иное, как соответствие воспитательного действия законам, по которым скроен человек. Конкретная и адекватная детализация принципа природосообразности содержится в любом современном учебнике биологии, анатомии, физиологии, психофизиологии, нейропсихологии и психологии, а также в базовых учебниках других человековедческих наук. В рамках задач этой статьи мы воспользуемся понятиями, относящимися преимущественно к области психологии.

Например, **зона ближайшего развития** — это такая область деятельности, в которой ребёнок ещё не может действовать самостоятельно, но справляется с помощью взрослого. Наша педагогика склоняет это понятие на всех методических перекрёстках. Но каждую минуту игнорирует его психологический смысл, когда нисходит к ученикам с одним и тем же материалом, с одной и той же методикой. **Зона ближайшего развития у всех детей разная, у каждого своя.** Но это не единственный изъян в оперировании данным понятием. Л.С. Выготский рассматривал «зону ближайшего развития» в сочетании с «уровнем актуального развития», под которым понимал деятельность, с которой ребёнок справляется самостоятельно. Почему уровень, а не «зона» актуального развития? Эти две области деятельности по отношению к развитию изначально рассматриваются неравноправно. Последователи Выготского окончательно отдали все приоритеты в развитии «зоне ближайшего развития» — «зоне несамостоятельности». Испытайте на себе лет десять в «зоне», где вы *«не можете сами, а можете только с посторонней помощью...»*, может, поймёте значение, которое имеет для развития «зона самостоятельности»! «Зона ближайшего развития» в нашем школьном исполнении призвана вытеснить не только самостоятельность ребёнка, но и заменить его мотивацию. Зачем мотив, если деятельность разворачивается исключительно в логике «учителя-паровоза»?

А развивается ли ребёнок тогда, когда занят деятельностью, с которой он справляется без помощи взрослого, то есть в «зоне самостоятельности»? Что происходит с ребёнком, когда он часами самозабвенно делает то, что может? Эти вопросы в культурно-исторической психологической школе остались без должного ответа, хотя в народной традиции всегда была полная ясность — способность к самостоятельному усилию может быть воспитана только в процессе самостоятельных усилий. Но школа пошла другим путём.

В онтогенезе всякая деятельность, осуществляемая ребёнком в зоне ближайшего развития, рано или поздно становится его самостоятельной деятельностью. Существенное педагогическое значение имеет то, что **ребёнок раскрывает и прикладывает свои природные силы в общем пространстве перетекающих друг в друга самостоятельности и несамостоятельности.** Каждая деятельность, и та, которую ребёнок осуществляет с помощью взрослого, и та, которую он осуществляет самостоятельно, **имеет своё уникальное значение для развития и не может быть искусственно заменена одна на другую.** Реализация принципа природосообразности применительно к развитию заключается в отказе от искусственного преувеличения значимости одних факторов развития и недооценки других, будь то обучение по отношению к процессам естественного созревания или один вид деятельности по отношению к другому. Принцип природосообразности отдаёт предпочтение естественной полноте жизни и обозначает приоритет натурального над суррогатным.

Любое обращение к психологии личности высвечивает **фундаментальное значение мотивационной основы деятельности.** Нет внутренней движущей силы и всякое дело обречено быть нудным и скучным. Но обязательный характер общего образования создаёт мощнейшее давление, которое и преодолевает инстинктивное сопротивление детей тому, к чему у них душа не лежит. **Современная педагогика** — это та самая наука, которая в своих концепциях, программах, учебниках и методиках **открыто, откровенно игнорирует внутренний мотивационный настрой ребёнка, по сути, конституирует насилие в качестве главного педагогического средства.** А десять лет гнутья через колено пройти бесследно для здоровья не могут.

Наша педагогика решает проблему низкой учебной мотивации с помощью «смены видов деятельности». Всей мощью учительского авторитета у ученика формируется поверхностное отношение к делу, скачкообразная манера вести дело и неспособность к вработыванию. Компенсируя «неустойчивость детского внимания» «сменой видов деятельности», педагогика обнажает неспособность решить проблему привлекательности учебного процесса. «Смена видов деятельности» подаётся при этом как достижение научной мысли. В некоторой степени эти и подобные научные имитации маскируют насильственный характер школьной технологии. Но дело не в неустойчивости детского внимания! Когда ребёнку интересно, он часами

занимается любимым делом. Это **насилие над собой он способен выдерживать пять-семь минут**, а учитель вынужден менять виды насилия, что и стало популярным методом нашей педагогики.

Проблема мотивации, в сущности, это проблема соотношения свободы и принуждения в воспитании. Есть внутренний мотив — ребёнок свободен, нет — ребёнок подвергается насилию. Несколько столетий педагогических противостояний на эту тему не приблизили нас к решениям, приемлемым для массовой школы, хотя и подтверждают крайнюю важность проблемы. По нашему мнению, решение этой проблемы следует искать не в контексте оппозиции свободы и принуждения, а в понятийном поле принципа природосообразности. В каком возрасте, какое соотношение свободы и принуждения в воспитании является нормальным, естественным, сообразным природе человека? На этот вопрос и надо получить ответ научными методами, а не спорить без конца о пользе и недостатках демократии.

Не менее широко в педагогике обсуждается понятие **функциональной асимметрии коры головного мозга**. Психолого-педагогическая литература изобилует описаниями левополушарных и правополушарных процессов и призывами учитывать, например, «правополушарность» отдельных детей, хотя **все нормальные дети без исключения являются двухполушарными**. Двухполушарность — это и есть типичное в природе человека! Много ли указаний на этот фундаментальный, всеобщий признак каждого человека вы найдёте в психолого-педагогической литературе? Найдётся ли хотя бы один учебник, который был бы выстроен на основе двухполушарности каждого человека? Есть ли хотя бы одна предметная методика, предлагающая ребёнку двухполушарный режим работы на уроке? По нашим сведениям, таких учебников и таких методик нет.

В обучении доминирует вербальность и левополушарный режим деятельности. В условиях такого обучения левополушарные функции перегружены, а правополушарные депривированы, что приводит к неизбежным деформациям развития интеллекта и психики в целом. Целые научные отрасли исследовали функциональную асимметрию коры головного мозга, открыли закономерности психической деятельности в различных условиях, доказали целостный и системный характер психической деятельности. Все эти открытия побудили множество педагогов учитывать и то, и это, кому что понравилось. Такой науки, которая выстроила бы приоритеты научных фактов применительно к воспитанию, не нашлось. Педагогика, рассматривающая законы психогенеза в качестве факультативных «особенностей», которые можно учитывать, а можно и не учитывать, быть таким интегратором не могла. И не сможет до тех пор, пока не вернёт принцип природосообразности на его законное место.

Что даёт нам принцип природосообразности, раскрываемый через функциональную асимметрию коры головного мозга? Коль скоро все дети двухполушарны, то и воспитание с обучением должны осуществляться в двухполушарном режиме. Лишь только после того как это типичное свойство человека будет реализовано в конкретных методах, технологиях и других средствах педагогической деятельности, приобретает смысл учёт тех или иных «особенностей».

Мало кто в педагогике не слышал о возрастных изменениях избирательности человеческой психики к воздействиям — **сензитивности**. Но в школьной практике и в методических рекомендациях мы найдём бесчисленные примеры того, как детям навязываются занятия, к которым они не предрасположены в данном возрасте. Поэтому дело идёт с перегрузкой, процветают скука и отвращение к предмету. Соответственно, у детей не остаётся времени на то, что они делали бы с лёгкостью и удовольствием. Кому не по душе своевременное, а значит, и нормальное развитие? Делай с ребёнком то, что у него сейчас выходит особенно хорошо, а новое дело возвращай внутри успешного процесса маленькими порциями. А что делает наша предметноцентричная методическая «наука»? Первокласснику, например, скармливаются более сотни «понятий», на их силовое проталкивание в его мозги тратится сотня учебных часов. На эти же самые «понятия» в четвёртом классе хватило бы всего десять-двадцать уроков. В итоге — «навсегда утраченные возможности». Если природа создала ребёнка таким, что в шесть-семь лет он особенно предрасположен к определённым занятиям

(см. любой учебник по возрастной психологии), то именно этим мы и заполним учебный процесс. Это не значит, что надо отказаться от каких-либо дисциплин. В большинстве случаев достаточно привести способы представления информации и обучения в соответствие с сензитивностью данного возраста.

В любом учебнике психологии найдётся детальный разбор понятий **произвольности и непроизвольности**. Произвольный режим деятельности характеризуется энергоёмкостью и трудозатратностью. Другое дело, непроизвольные процессы. В непроизвольном режиме человек работает, не замечая времени, не чувствуя усталости. Чтобы представить себе норму соотношения произвольности и непроизвольности в деятельности, понаблюдаем за полным сил мастером, который делает своё дело. Оценим, сколько времени мастер действует в произвольном режиме и сколько в непроизвольном. Наблюдатель, имеющий дело с мастером, обнаружит очевидный факт: львиную долю времени он работает в непроизвольном режиме. То есть в комфортном и экономичном. А теперь перенесём наше наблюдение в школьный класс. И ужаснёмся: наша школьная машина вынуждает ребёнка работать более 80 процентов времени в произвольном режиме. У ребёнка нет шансов остаться здоровым! Разве педагогика, исповедуй она принцип природосообразности, допустила бы такое чудовищное насилие над неокрепшими ещё психикой и организмом?

В психологии стало хрестоматийным описание **особенностей запоминания завершённого и незавершённого действий**. Ещё в начале XX века Б.В. Зейгарник осуществила ряд экспериментальных исследований, которые дали однозначный ориентир учебной практике: учебное действие должно нести на себе печать незавершённости, предполагать в самом своём содержании необходимость продолжения и развития... Действующая методика в своём регламенте действует с точностью до наоборот: учебные циклы выстроены в логике завершённого действия: выучил — отрапортовал (озвучил) — получил оценку — и... забыл, что запрограммировано таким алгоритмом. Эксперимент Б.В. Зейгарник с тех давних пор был многократно воспроизведён в различных контекстах, выводы подтверждены и развиты. Почему наш методист игнорирует специфику запоминания завершённого и незавершённого действий, как, впрочем, и другие психологические факты?

В психологии речи хорошо известен факт **первоначального оформления рецептивных форм речи (понимание речи других), из недр которой постепенно вырастает речь экспрессивная (выражение собственных мыслей)**. Казалось бы, всякая мама знает, что годовалый ребёнок может сказать самостоятельно всего десяток слов, зато знает сотни предметов вокруг себя. Где стул, где окно, где дверца? И ребёнок безошибочно тычет пальцем в нужное место. **Рецептивная речь в своём развитии опережает экспрессивную в сотни раз. Природный ход речевой эволюции — от понимания речи других к собственной активной речи**. Спроси об этом любого — все знают. Но учёные-методисты, методики начального обучения и иностранного языка, вопреки этой природной логике, сосредотачиваются на «кончике языка» — на пересказах, диалогах, речевых имитациях, играх и т.д.

Любое описание психологии навыка содержит тезис о необходимости избегать накопления **неправильного опыта**. Легче научить, чем переучивать — гласит народная мудрость. Спортивные тренеры избегают брать в секцию учеников, уже имеющих навыки неопределённого происхождения и т.д. Казалось бы, всё ясно, но учитель городит неправильный опыт и героически его преодолевает. **Накопление неправильного опыта, формирование ошибочных стереотипов действия, закрепление медленного темпа интеллектуальных процессов сопутствуют всем известным методикам обучения родным и иностранным языкам**.

Все приведённые примеры иллюстрируют повседневную работу школьной машины. Она перемалывает миллионы наших детей. Динамика здоровья школьников год от года становится всё хуже, несмотря на улучшение питания, на витаминизацию, на иммунизацию, на фитобары, комнаты психологической разгрузки и прочие физкультурно-медицинские ухищрения. Положение дел подсказывает острейшую необходимость обращения к подлинной науке. А подлинная наука предполагает наличие такого фундамента в своём основании, который не зависит ни от погоды, ни от идеологии, ни от государственного устройства, ни даже от пе-

дагогического опыта, ни от исторической личности, наконец. Именно такую модальность в педагогической парадигме создавал и создаёт **«высший принцип воспитания» — принцип природосообразности**. Базируясь на **общем и типичном в природе человека**, проектируя на основе законов устройства и жизнедеятельности человека педагогические системы и технологии, **природосообразная педагогика** вписывает себя в реестр наук как **важнейшая отрасль человековедения**.

Имея своей задачей **наилучшее обустройство обучения и воспитания** на основе общего и типичного в природе человека, проектируя учебно-воспитательные системы и процессы, **педагогика проявляет себя как научно-технологическая отрасль человековедения**. Оценивая и сравнивая эффективность учебно-воспитательных систем и процессов, педагогика ищет *наиболее оптимальные в заданных условиях* решения. Все движения педагогики так или иначе направлены на оптимизацию обучения и воспитания. Из этого следует, что **оптимизация обучения и воспитания** и есть главное устремление и занятие педагогики.

Следуя логике принципа природосообразности, мы приходим к следующему пониманию педагогики: **педагогика — это научно-технологическая отрасль человековедения, целью которой является оптимизация обучения и воспитания на основе закономерностей, открытых всеми науками о человеке. Задача педагогики — создание (проектирование) оптимальных педагогических систем и технологий**.

Наиболее общими «заказчиками» системы образования выступают государство и общество. Хотя именно из них вытекают «заданные условия», без которых понятие оптимальности лишено смысла, для педагогики как научной отрасли ориентиром «желаемых результатов» может выступать лишь национальная культура в целом. От того, на чём мы делаем акцент: на государственном и общественном, а значит, на идеологии и политике, или на культурном, а значит, историчном и объективном, зависят параметры оптимальности. Политика откровенно продажна, идеология непостоянна, а потому педагогика, ориентированная на них, ситуативна и переменчива, в сущности, продажна и ненаучна.

Национальная культура как ценностная матрица оптимальных результатов обучения и воспитания — куда более фундаментальный ориентир для научной педагогики. Но и она подобна острову, который огибает лодка наблюдателя. Множество возможных углов зрения. **Лишь законы природного устройства человека устойчивы и постоянны настолько, чтобы служить фундаментом научного поиска педагогической оптимальности**. Поэтому педагогический взгляд на ребёнка со стороны культурогенеза представляется нам менее фундаментальным, нежели взгляд на него с фундамента биогенетической конституции *Homo sapiens*, которая является, по нашему мнению, базовой «точкой кристаллизации» педагогики как науки. **Природа человека — это точка отсчёта, культура — это направление вектора цели**. Попытки представить дело обратным образом подобны уверениям, что из-за стереонаушников у человека появилось второе ухо.

Видя цель педагогики в природосообразной оптимизации учебно-воспитательных процессов, мы неизбежно выходим на конкретизацию того, что, собственно, педагогика должна изучать. **Предметом педагогики являются закономерные отношения (зависимости) между природой человека и эффективностью учебно-воспитательных действий**.

В данном контексте **педагогические технологии — это оптимальные способы достижения педагогических задач в заданных условиях**. Оптимальность в заданных условиях — универсальный системный признак технологии. Нет никаких причин придумывать для педагогики особые, ни на что не похожие определения технологии, а также приписывать ей технократическую окраску. Надо принять как данность существование и производственных, и гуманитарных, человековедческих по сути и назначению технологий.

Подлинная технологизация образования возможна только на основании компетентности, точного знания законов, по которым живёт и изменяется человек. Педагогическая технология — это прикладное и целесообразное выражение этих законов. Это и есть подлинная гуманность: не просто любить малыша, не просто исповедовать и декларировать гуманистические ценности, а взаимодействовать с ним, воспитывать его сообразно законам психогене-

неза. И тем более не подвергать его оголтелому, чаще всего малопрофессиональному «творчеству», превращая в подопытную крысу и жертву эксперимента.

В таком понимании технология легко вписывается в тезаурус педагогики, не противоречит традиции, сложившейся в материальной культуре, но самое главное, не противоречит самым гуманистичным помыслам.

Предлагаемое нами понимание педагогики как научной отрасли не лишено недостатков, но оно позволяет преодолеть приблизительность и расплывчатость представлений о том, чем всё-таки должна заниматься педагогика и на какой основе. **Обращение к закономерностям человекогенеза в качестве методологического основания делает педагогику математически точной наукой**, позволяет преодолеть беспринципный «методический плюрализм» с антинаучным демократизмом: «методик должно быть много, а учитель пусть выбирает». Вместо «свободы выбора» из множества методик научная, природосообразная педагогика предлагает **осознанное проектирование оптимальных способов действия** для заданных или имеющихся условий на основе точных знаний о человеке.

Разумеется, что при такой постановке вопроса педагогика перемещается из болота «обобщения опыта» и «творчества масс» в пространство научного поиска и высококомпетентной психолого-педагогической инженерии. В этом своём новом качестве она, возможно, обоснует своё безусловное право называться наукой и с честью выйдет из многовековой дискуссии о том, наука она или искусство.

Мне думается, что всё то, что происходит нынче с педагогикой, есть мучительное восхождение к здоровой научной ментальности из нравственной пропасти идеологической проституции. Более ничем не могу я объяснить имеющуюся степень расхождения между «научной» педагогикой и научными фактами. Я попытался показать и прокомментировать это расхождение и уверен, что педагогу-практику есть чем дополнить приведённый ряд «педагогических парадоксов».