

Методический плюрализм и научная педагогика

Алексей КУШНИР

Нынче, как и всегда, всякий учёный методист, рассуждая о правильном учении, непременно ссылается на психологические, психофизиологические, возрастные закономерности и особенности психики, интеллекта, личности. Будь то учительский конспект, анализ урока или методические рекомендации, и учитель, и учёный клянутся в том, что учитывают, учитывают и ещё раз учитывают их. Учитывают в том смысле, что находят в психологической литературе отрывки и мнения, подкрепляющие методические конструкции. Дело, впрочем, обычное.

В существующей традиции именно опыт, приём работы, учебное средство первичны. Лишь после того, как специалист определился с собственным методическим комплектом, отличным от других, наработал устойчивый способ действия, возникает потребность в его обосновании с «научной» точки зрения. Получается, что «научные истины» притягиваются за уши для обоснования уникальности очередного **педагогического сборника**, выдаваемого за педагогическую систему. Могут ли подобные «системы» обладать системностью? В силу их эмпирического и умозрительного происхождения это по меньшей мере проблематично. Системность возникает тогда, когда взаимодействующие элементы увязаны друг с другом не только силой разума придумщика, или последовательностью действий исполнителя, а своими внутренними свойствами, тенденциями, валентностями и генетическими корнями. Системность резко снижает вариативность промежуточных связей и действий: каждый учебный шаг, этап деятельности обусловлен предыдущими и последующими фрагментами. Система связана, сцементирована по вертикали и горизонтали законами, одним из признаков системности является способность к гомеостазу, саморазвитию, равновесию.

Как преодолеть привычку подгонять психофизиологические факты для обоснования того или иного опыта, приёма работы? Откуда вообще взялась эта мода в науке: обосновывать то, что есть, а не создавать то, чего нет? Об этой моде резко и справедливо отзывается В.В. Краевский: «В бушующем потоке инноваций неожиданно всплывают обломки, казалось бы, оставленных в прошлом социально-педагогических конструкций. Свежий пример: проявился один из реликтов былого — обобщение, распространение и внедрение передового педагогического опыта», стоящий в одном ряду с «победителями в социальстическом соревновании» (даже в прежние времена отменённого в школе), «стахановцами», «субботниками», «воскресниками», «народными академиками» типа Т.Д. Лысенко. Ещё тогда, 30 лет назад, попытки свести задачи педагогической науки к навязыванию опыта нескольких успешно работающих педагогов остальной учительской «массе» не одобряли даже некоторые работники министерства. Один из них, К.Н. Волков (Некоторые вопросы связи педагогической науки и педагогической практики// Советская педагогика. 1970. №9. С 91), характеризуя разразившуюся в то время эпидемию «обобщения и внедрения», отмечал, что такая практика, «разрабатывая перспективные вопросы, обращается к неизбежно идущей позади новых проблем эмпирии и, обобщая и анализируя её опыт, преподносит его вновь учительству в качестве последнего достижения науки. Создаётся, таким образом, порочный круг, обуславливающий потерю интереса к науке у широких кругов практических работников и её неспособность решить те действительно актуальные проблемы, которые ставит перед наукой жизнь». (Цит. по: Краевский В.В. *«Содержание образования: вперёд к прошлому»*. М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 3–5).

К сказанному следует добавить не менее справедливую мысль о том, что «обобщение передового педагогического опыта» становится модой поневоле там и тогда, где и когда фундаментальная наука теряет способность решать «действительно актуальные проблемы, которые ставит перед наукой жизнь». Если педагогическая методология бесплодна до такой степени, что её тупиковость ощущается широкими учительскими «массами», то про-

исходит совершенно закономерное замещение: учитель заполняет нишу тем, чем располагает — собственным опытом. А «научным» кадрам, неспособным проектировать перспективу, дабы оправдывать своё существование, ничего не остаётся, как этот опыт обобщать. Это, в сущности, вопрос о том, что было раньше: методологическое бессилие или эмпирический хвостизм? Или как разомкнуть порочный круг из «обобщения опыта» и теоретического самодовольства академической педагогики?

Поиск причин столь очевидной немощи педагогической науки — дело крайне неблагодарное. Кто ж спасибо скажет? Но искать надо! Эти вечные споры о том, наука ли педагогика, или искусство, есть лучшее свидетельство теоретической слабости отрасли. У самих теоретиков, конечно же, сомнений нет, но в школьных стенах сомневающийся много, если не большинство. На минуту представьте себе подобную ересь в химии или географии! И обыватель, и учёный без колебаний отнесут биологию или геологию к наукам, а о педагогике скажут, что каждый, в силу родительства, является педагогом ... и так далее.

Что такое правильно? — восклицает иной уважаемый теоретик. Это когда нечто отвечает правилам. А кто придумал правила? Автор! Если система внутренне непротиворечива, она правильна. ... Почти как Сократ о двух истинах: «Вы оба правы». Релятивизм подобного рода начисто лишает педагогику и малейшего шанса быть наукой. Ведь наука призвана искать и находить истину. А у нас в педагогике сколько авторов — столько истин. Методический плюрализм уже давно вошёл в поговорки. Может ли научная истина быть многозначной? Нет! Такое встречается только в педагогике, лишая её научного авторитета. Почему педагогика, как любая другая наука, не отталкивает от себя эклектический мусор в силу своей исторической логики и системности? Ведь в той или иной форме каждая научная парадигма содержит в себе что-то в роде «периодической системы элементов», как у Д.И. Менделеева. Ну-ка, вставьте в химию или в физику новую категорию так, чтобы она не проистекала из других категорий. Там это невозможно. Может быть, дело в том, что педагогика не определилась с первым, основным, краеугольным, системообразующим элементом?

Трагизм ситуации заключается в том, что данная проблема давно разрешена в педагогике. Впервые А. Дистервег однозначно поставил вопрос о «точке отсчёта» педагогической системы — о высшем принципе воспитания — о принципе природосообразности, провозглашающем самого человека первоосновой педагогики.

Замена принципа природосообразности «учётом психологических и возрастных особенностей» — самая большая «победа» советской педагогики над здравым смыслом. Даже для житейской логики, склонной к моде, основой, отправной точкой воспитания и обучения человека в конечном счёте оказываются 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, так и хочется сказать: с глубокомысленным видом, — заменила принцип «строить обучение на фундаментальных законах человеческого устройства» на «учёт психологических и возрастных особенностей».

Уж давайте разберёмся, что должно лежать в фундаменте общей педагогики и массового обучения: общее, типичное, обычное, или особенное, уникальное?

В науках о человеке имеется огромное количество фактов, которые признаются как аксиомы, не требующие доказательств. Они доказаны. В каких отношениях с этими фактами должны находиться научная педагогика и школьная практика? У нас имеется традиционный ответ на этот вопрос, размноженный сотнями тысяч 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 аксиоматика развития и жизнедеятельности человека, является системным основанием современной педагогики? Здесь кроется основное противоречие между претензией на научность и реальностью той самой педагогики, и созданной на её основе школьной технологии, которые известны всем

нам. В ней, **в школьной технологии, которая *только учитывает*** законы человеческого устройства, и заключаются причины массовой утраты здоровья российскими школьниками. Если моё утверждение справедливо, то не помогут нам ни двенадцать лет, ни умный вид, с которым утверждается, что это путь к преодолению перегрузок. Ведь если школьное обучение патогенно в самой своей основе по той причине, что на человека ему наплевать, то чем дольше ребёнок будет подвергаться его воздействию, тем тяжелее будут последствия. Тут впору сокращать сроки «облечения» советской дидактикой, если мы всерьёз решили бороться за здоровье детей.

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 его жизнь диктуют всю педагогическую архитектуру. Культурные, социальные, идеологические императивы конечно же влияют на цели, на процессуальный и содержательный характер педагогики, они «очеловечивают», окультуривают, политизируют жизнь человека и воздействия на него, но не могут отменить законы природы. Принцип природосообразности диктует такую степень гуманности, «человекоориентированности» педагогического процесса, о какой не смеет и мечтать какой-нибудь педагогический неологизм, типа «лично-ориентированного обучения».

Ориентируясь на личность, понимание которой тяготеет к «социальной сущности человека», а не на человека в целостном единстве его социальных и биологических свойств, Вы, дорогие педагогические энтузиасты новой волны, забывшие о колоссальной педоцентристской традиции в мировой педагогике, не исключаете риск, что «лично-ориентированный учитель» по-прежнему не станет принимать во внимание какое-нибудь чисто биологическое свойство зрительной системы, опорно-двигательного аппарата или психосексуального созревания. Это ведь в вашей парадигме всего лишь *особенности* возраста или индивидуальности, а не фундаментальное основание педагогического действия.

Базирующаяся на принципе природосообразности 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 вправе сказать, что она занимается поиском **истины**. Не описанием и компиляцией множества опытов и «правильных систем», не формулированием умозрительных «принципов», **а созданием единственно возможных, оптимальных педагогических решений, вытекающих из объективных законов устройства человека и непреодолимых условий человеческой жизни**. Продукцией такой науки будут системы воспитания и обучения, технологии и алгоритмы работы, гармонизированные с внутренним строем природы человека и человеческой жизни, а потому, оптимальные в существующих условиях.

С год назад в Минобразовании заседала рабочая группа из лучших специалистов страны, пытаясь выстроить концепцию преемственности дошкольного и начального образования. Наряду с другими общими словами в проекте концепции перечислялись и принципы, на которых эта концепция возвышается. К сожалению, среди них не нашлось места принципу природосообразности. На предложение, давайте, мол, коль скоро никто внятно не опроверг принцип природосообразности и в науке нет данных о его ложности, вернём «дедушку» в ряд, прозвучало: «Этот принцип давно устарел и заменён на более грамотное положение (об учёте особенностей)», — первая реакция. «Что за глупость, строить методы обучения на психофизиологии?..» — вторая реакция. Ну что тут скажешь? Наши «методисто-психологи» сами всё сказали.

Обращение к природе человека, психологическая инженерия вместо методического изобретательства — вот перспективный ориентир современной педагогики. Не подгонка

научной психологии, а вместе с ней — анатомии, физиологии, психофизиологии к высоким методическим замыслам, а напротив, **проектирование методических конструкций на основе точного знания психофизиологической природы человека** — вот нормальное положение дел. Эта составная часть педагогики и есть то, что упущено. В педагогике нет главного?

Взгляните на тонны диссертаций. 90 процентов прозрачной «туфтологии». Почему «туфтологии»? Потому, что статистические параметры безграмотных в психофизиологическом плане педагогических действий выдаются за научные аргументы. Простой пример: сотни диссертаций о связи «числа слов в минуту» и различных «методических приседаний» при начальном обучении чтению. И ни слова, ни намёка, ни догадки о том, что **артикулированное чтение на долгие годы делает человека интеллектуальным инвалидом**. После натаскивания на «число слов в минуту» большинство людей всю жизнь не только читают, но и думают, шевеля губами, то есть медленно и неэффективно. Артикулированное чтение блокирует целые интеллектуальные комплексы, выключая из восприятия и понимания текста образно-интуитивные и эмоциональные процессы.

Если бы дело было в таких отдельных локальных ошибках, они бы преодолевались в достаточно обозримые сроки под влиянием научной методологии. Но мы считаем «число слов в минуту» скоро уже сто лет. **И этому методическому идиотизму не видно конца**. Мало того, этому методическому идиотизму усердно передвигают ноги РАО и Минобрзаования.

Или «развиваем речь» на уроке чтения. Пишу этот сюжет в сотый раз, но и после двухсотого наверняка найдётся какая-нибудь «методист-дудикова», которая, побывав на уроке чтения по амурской методике (со звуковым ориентиром), скажет: урок плохой, потому что «нет развития речи». Принародно считаем: четыре урока в неделю по пятнадцать минут на каждом дети обсуждают, отвечают на вопросы, выделяют главную мысль и «развивают речь» разными способами. Итого, шестьдесят минут в неделю. Из них половина уходит на паузы и речь самого учителя. Остаются тридцать минут. Поделите их на тридцать учеников, получается **одна минута в неделю** на ребёнка. Каждый ученик имеет в среднем **одну минуту в неделю** активного участия в клоунаде под названием «развитие речи». Что может называть **одна минута в неделю**? Увы, сотни, если не тысячи «доцентов с кандидатами» успели подписаться под такой или подобной научной нелепостью.

Самая распространённая болезнь наших методик и учебников называется «предметоцентризм», прочно укоренившийся в педагогике 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 и некому, и недосуг. Вместе с магнитками и днепрогесами в едином порыве страна создавала гигантскую систему народного просвещения. Созданная школьная машина полностью отвечала логике времени, и был ли он, другой путь тогда?

Есть ли другой путь сейчас?

Чтобы спроектировать эффективную технологию работы с человеком, необходимо исходить из природы именно человека, из законов человеческой жизни и человеческого развития, а не научно-предметных парадигм математики и лингвистики. Посмотрим, что является системным основанием обучения родному языку? Обучение чтению, 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. Совершенно **очевидно, что научная парадигма лингвистики определяет архитектуру учебного процесса, а вовсе не**

системность человеческой природы или генезиса речи.

Психофизиологическая логика взращивания письменной речи (чтения и письма) имеет совершенно другое строение. И эта другая логика — генезиса речевых функций и деятельностей — фактически не участвует в организации учебного процесса. Может ли считаться научной педагогика, по определению — человековедческая дисциплина, если она выстроена не на системности человека, а на системности учебного предмета? **Предметоцентричная педагогика ненаучна!** Соответственно, сотни тысяч тонн научно-методической продукции, изданной в логике предметоцентризма, пребывают вне научного поля. Это справедливо в отношении всех школьных предметов. И что тут поделать, если вопрос о предметоцентризме, обращённый к наробразовскому чиновнику любого ранга, вызывает рассуждения о предметном обучении или интегральных курсах. Ну не ведают они, преимущественно доктора технических и математических наук, о том, что **предметоцентризм, это когда научная парадигма математики или физики подменяет собой закономерности человеческой природы.** Раз не ведают, то и проблемы как бы нет. Но как может остаться здоровым ребёнок, которого ежедневно подвергают попытке лингвистикой или математикой?

Зона ближайшего развития — понятие, которым оперирует всяк, назвавшийся научно-педагогическим именем. Это такая область деятельности, в которой ребёнок ещё не может действовать самостоятельно, но справляется с участием взрослого. Наша педагогика склоняет данное понятие на всех методических перекрёстках, учитывает, так сказать. Но каждую минуту игнорирует его, когда нисходит к ученикам с одним и тем же материалом, с одной и той же методикой.

Педагогика, не понимающая, что зона ближайшего развития у всех детей разная, — ненаучна.

Знал бы Л.С. Выготский, что его последователи превратят «зону ближайшего развития» в инструмент тотального обезволивания населения, может сжёл бы рукописи. 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». Ведь «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»?

Как-то так, «по-научному», вышло, что девять десятых профессионального сообщества педагогов волокут ученика в эту самую «зону», отчитываются достижениями на этом поприще. Они ведь тащат его в «зону несамостоятельности», навязывают ему деятельность, которую он не может осуществлять сам, самостоятельно, проявляя себя тем самым как субъект воли. Что же это за наука такая, отказывающая ребёнку в самом главном — в осуществлении самого себя, своей человеческой сущности — уникальной способности действовать, опираясь на собственное хотение?

Много ли надо воли, чтобы всем классом разобрать на уроке пару задач? Моя учительница по математике Лидия Ивановна Пахт, Лидушка, как мы её звали, невесть каким наитием вела уроки так, что большинство учеников работали самостоятельно, автономно. Каждый делал свой максимум. Кто-то и в самом деле работал в «зоне ближайшего развития», поскольку не мог обойтись без учительской помощи. Но наша Лидушка, как только убеждалась, что он так и не выплывает, давала ему посильный задачник, приучала на доступном материале к высокому темпу деятельности и тот сходу «влетал» в адекватный материал, догоняя программу и остальных. Почти половина класса даже новые темы проходила самостоятельно. Когда появлялись задачи нового типа и возникали трудности с их решением, в порядке вещей было открыть нужный параграф и разобраться самостоятельно. Для особо прытких, кто успевал раскусить за урок два-три десятка задач, лежал наготове сборник задач конкурсных. Ей, нашей учительнице, как я теперь понимаю, удавалось полностью преодолеть основной недостаток классно-урочной системы. Учебный процесс был индивидуализирован до предела, но при этом одновременно вычерпывались и все

возможные ресурсы коллективной работы. Она ведь работала преимущественно в «зоне актуального развития», и не забывала, в отличие от научного сообщества, что эта «зона», как и та — разная у всех детей.

Научная утилизация понятия «зона ближайшего развития» предполагает поиск таких организационно-методических форм, при которых каждый ученик находится не на «повышенном уровне трудности», не ждёт и не догоняет других, а работает на своём собственном уровне, в своём образовательном, информационном, коммуникативном пространстве, которое, конечно же, пересекается с другими, но не растворяется в них, а напротив, утверждает свою уникальность и ценность.

А как ведёт себя «зона ближайшего развития» в народной педагогике или в естественных жизнесообразных ситуациях? Вместе с папой делают забор малыш—четырёхлетка, первоклассник и подросток. Обратите внимание, как каждый находит себе в работе адекватную нишу. Кстати, чем меньше папа понукает помощничков, тем с большим азартом они внедряются в созидательный процесс. Этот процесс не похож на обучение, это скорее **врастание в развитую деятельность взрослого**. Здесь полная включённость в мотивацию взрослого, здесь полная занятость, здесь подлинная причастность к конечному результату, здесь высокая эффективность (даже четырёхлетний ребёнок способен вдвое ускорить строительство забора), здесь постоянные пробы более сложных, еще непосильных операций, и безболезненные отходы на уже освоенные позиции. Такое «врастание» выглядит куда более привлекательно, чем коллективный разбор задачи, когда часть детей уже решили бы пяток таких задач, а другой части и разбор не поможет. Отчего **наша педагогика в упор не видит простоты и гармоничности естественных педагогических сюжетов**, а в своём научном порыве такого наворачивает, что без толмача не разберёшь?

И мы так делаем, воскликнет иной читатель, обиженный, быть может, моими суждениями. Да, не переводится у нас народ, одаренный здравым смыслом. Но я говорю о тенденции, о том, что за всю оставшуюся учебную жизнь мне не встретился хотя бы один учитель, который чтит бы мою свободу, давал бы шанс выбирать, позволял бы прийти в неистовство от разбития собственной морды о бетонную прочность конкурсной задачи, который молчаливым взглядом по-над очками одобрил бы моё нежелание обратиться за помощью и с пониманием отправил бы поспать в раздевалку, увидев в тетради решение, стоившее бессонной ночи. А что было? Были поминутно расписанные коллективные математические приседания, виртуозные аранжировки видов деятельности и учебных декораций. Было даже взаимообучение в группах. И тошнотная скука! Той же скукой несёт от учебников XXI века в суперобложках. Педагогика, не понимающая, что привычка к самостоятельному усилию, жажда собственных решений стоит всех вместе взятых «поэтапно сформированных под руководством учителя умственных действий», что самость человека важнее любых знаний и навыков, устарела.

Любое обращение к психологии личности так или иначе высвечивает **фундаментальное значение мотивационной основы деятельности**. Нет внутреннего мотива — внутренней движущей силы, и всякое дело обречено быть нудным, скучным, трудозатратным. С одной стороны, никто не оспаривает того, что интерес к учению важнее всех прочих аспектов учебной деятельности. Учение без желания — пустые хлопоты.

Десятки тысяч учеников музыкальных школ из-под родительской палки ходят на занятия, а после, став взрослыми, никогда не музицируют, ни для себя, ни для других. И не надо ссылаться на единичные примеры. Кто поёт под гитару в компаниях? Самоучки! Как вы думаете, что скажут вам в музыкальной школе, если вы обратитесь с просьбой не мытарить ребёнка гаммами, а привить ему любовь к музыке, азарт к музыкальной гармонии? Например, использовать для этого эмоционально привлекательные произведения? Вам скажут, что у них есть Программа, что они обязаны ей следовать, а поэтому будут исполнять то, что положено. Вам скажут, что если вам не нравится, вы можете забрать своего ребёнка из школы, или нанять частного педагога. Это пример тотального наплевательства образовательной системы на ребёнка. Программа важнее ребенка по определению. Никто

не пытается даже усомниться в этом. И ведь эти программы, и вместе с ними методические построения, разрабатывают, обнаучивают и обосновывают целые институты.

Программы и методики общеобразовательных школ столь же противоестественны и антигуманны, хотя это труднее заметить. Обязательный характер общего образования создаёт мощнейшее давление, которое и преодолевает инстинктивное сопротивление детей тому, к чему у них нет внутреннего стремления. **Наука, которая в своих продуктах — концепциях, программах, учебниках и методиках открыто, откровенно игнорирует внутренний настрой ребёнка, по сути конституирует насилие в качестве главного педагогического средства.**

Десять лет гнутья через колено не могут пройти бесследно для здоровья детей. Детей калечат не только в духовном и интеллектуальном смысле, но и физически. Беспредметные «методические приседания» — упражнения вызывают утомление и хроническое состояние апатии по отношению к конкретному делу. Отсюда — условно-рефлекторная утомляемость и психосоматические заболевания с неизбежными органическими сдвигами в последствии.

«Что такое «неинтересно»?» — задается вопросом доктор медицины В.Ф.Базарный, специально исследовавший проблему школьного нездоровья, — «это когда чувство выведено из-под интеллекта... Еще Павлов показал, что когда информация подается вне интереса, в коре головного мозга формируется центр ее активного отторжения. Так школа готовит тупых и забывчивых детей... Работать вне интереса — значит вне чувства, воли, вне смыслов. Это грубейший слом кода работы коры головного мозга, алгоритм формирования рабства в духе» (Народное образование. — № 9. — 1997. — С. 9). Сегодня с этими выводами не согласятся лишь безнадежно вчерашние, передержанные в рассоле марксистской схоластики «ученые», а вместе с ними и явные неучи.

Факт массовой утраты здоровья нашими школьниками для всех давно очевиден. Но как решают эту проблему «методисты», очутившись в административных креслах, но от этого, увы, не обретя системного мышления? Даешь снижение учебной нагрузки! И полный молчок (за редкими исключениями) на тему о том, что причины перегрузок не в насыщенности программ, а в способах предъявления информации, в способах организации обучения, в ориентирах воспитания, наконец. Вместо поиска и реализации педагогических средств снижения психо-эмоциональных нагрузок (в силу своей научной импотенции в данной области) они подменяют научное решение проблемы административно-организационными мероприятиями: урезают содержание образования, чередуют шестидневку с пятидневкой, трехлетнее начальное обучение с четырехлетним, сорокапятиминутный урок с сорокаминутным, десятилетнюю школу заменяют двенадцатилетней.

Вот прямой и открытый вопрос к РАО: **основная причина учебных перегрузок в объёме материала или в способах обучения?** Его перед главным научно-педагогическим ведомством мы уже ставили многократно. Внятного ответа нет по сей день. Почему? Потому что 90 процентов академиков знают очевидный ответ: дело в способах. Но не могут предложить новых способов, поскольку их разработка требует принципиально иной научной методологии и реального экспериментального поиска, от которого все давно отвыкли. Вот и молчат, поддакивая министру, который бьется за 12 лет во имя разгрузки. Но министр хоть знает, за что бьется на самом деле — за учительские рабочие места, которые Мирбанк предлагает сократить в обмен на кредиты, и которые неизбежно пойдут «под нож» из-за демографического спада и без Мирбанка. И министру-математику простительно не знать некоторых педагогических очевидностей. Но академикам-педагогам это молчание не к лицу.

В.Ф. Базарный о проблеме перегрузок сказал буквально следующее: «Если вопрос стоит так: работать по старой методике обучения, где главные приоритеты — сумма знаний, образовательный стандарт, то уменьшение количества часов и учебной нагрузки проблему здоровья школьников не решит. Если же сменить научную платформу в подходах к образованию и работать в режиме психомоторного раскрепощения и сенсорной свободы

школьников, пользуясь здравоохраняющими технологиями и механизмами, то тогда детям нужно будет даже наращивать содержательные нагрузки в рамках традиционных школьных предметов. Если ребёнку интересно, то он уже в три года задает до 400 вопросов в день!» Откуда взяться интересу, если на столе у ученика такие убогие, в смысле неинтересные, учебники? Раз наука-педагогика не может решить проблему внутренней мотивации и интереса, то, разумеется, ей ничего больше и не остаётся, кроме как спрятаться за ширму предметоцентризма и рассуждать, что правильнее, изучать суффиксы после приставок, или приставки после суффиксов.

Чего стоит, например, пресловутая «смена видов деятельности», когда у ученика заведомо, всей мощью учительского авторитета и изолированным ежедневным тренингом, формируется поверхностное отношение к делу, скачкообразная манера вести дело и неспособность к вработыванию. Эти ученые, что учат будущего учителя «менять виды деятельности», что, сроду не видели увлечённого, погрузившегося в то или иное занятие ребенка, способного часами с энтузиазмом, неумолимо гонять компьютерную стрелялку, или в один присест пересмотреть несколько фильмов на видеокассетах? Это потому, скажут они, что ребенок делает все это с увлечением, с внутренним интересом. Правильно! А учебный процесс, что, по определению не может быть интересным, увлекательным, строиться на внутреннем мотиве? Обосновывая «смену видов деятельности» вы обнажаете свою неспособность решить проблему привлекательности учебного процесса. Подлинный научный подход в ключевой — мотивационной — проблеме образования заменяется «сменой видов деятельности». А раз учение в понимании этих знатоков заведомо процесс неинтересный, то из этого следует, что **ИХ педагогика (методика, технология) — это педагогика насилия. Именно насилие над собой ребенок способен выдержать в течение пяти-семи минут, именно «смена видов насилия» — метод ИХ педагогики.**

Доминирование в педагогике ИХ научной школы, обосновывающей беспредметность (безмотивность) учебной деятельности, насаждающей подготовительные (тренировочные), специфически учебные деятельности, исчерпывающе объясняет отсутствие исследований, направленных на поиск источников внутренней мотивации деятельности на додеятельностном этапе, на разрешение проблемы моделирования предметной и продуктивной деятельности в учебном процессе и проблемы не угробить мотив, интерес к делу в процессе формирования навыка. Решение всех этих проблем ОНИ подменили выдумкой о неустойчивости детского внимания и «сняли» её «сменой видов методических приседаний».

Самые понятные результаты этой подмены, блестящие примеры такого — придурковатого — образа действия, это когда искренне любящий сказки и стихи дошкольник к третьему классу начинает тихо ненавидеть чтение, когда влюбленный в музыку ребенок начинает ненавидеть занятия музыкой, когда романтичный, мечтающий побывать в дальних странах подросток, за два пустых года разочаровывается в уроках иностранного языка.

Надо чётко обозначить критерии очеловеченной педагогики, уйти от дрессуры к технологиям «пробуждения души». Первый шаг любого обучения — это воспламенение внутреннего желания чему-то учиться на основе врожденного ориентировочного рефлекса, очеловеченного жизнью среди людей и переросшего в интерес и увлеченность. Второй шаг — создание условий для того, чтобы пламя внутреннего желания было утолено и не угасло, что может быть осуществлено только через включение ребёнка в продуктивную деятельность. И только тогда — третий шаг — знания, умения и навыки. Если этот третий шаг и в самом деле будет подготовлен, то он совершится сам по себе.

Педагогика, подменяющая создание внутренней мотивации деятельности сменой видов насилия ненаучна!

Модель созревания (развития): ребенок вырастает в развитую продуктивную (подлинную) жизнедеятельность взрослого — стабилизируется в деятельности — набирает темп и вырастает из деятельности взрослого. Это, в сущности, модель нормы. Но школа не имеет в своем пространстве «продуктивного взрослого» и подлинной деятельности, она только «готовит» к жизни, поэтому она инвалидна и обречена на вечное «исправление недостат-

ков», на коррекцию, выравнивание, терапию, реабилитацию. **Наш подход: обеспечить подлинность жизни и деятельности ученика в школе.**

Потребности, ценности, мотивы, цели лежат в основе и служат ориентирами человеческой деятельности. **Деятельность, лишенная ценностной основы, не имеет права присутствовать в содержании школьной жизни.** Учитель часто забывает о том, что многое, что ему самому представляется важным и полезным, лишено смысла для ученика. В сущности, это та же проблема подлинности деятельности. Наш подход: **внутренний мотив учебной деятельности всегда должен предшествовать и сопутствовать обучению.** Не учитель-мотив, а внутренний мотив ученика: я хочу, я буду, я могу.

Мало кто в педагогике не уповает на **сензитивность** — аксиоматичное свойство человеческой природы. Но в школьной практике и в методических рекомендациях по любому предмету мы найдём бесчисленные примеры того, как **детям навязываются занятия, к которым они не предрасположены в данном возрасте.** Поэтому дело идёт с трудом, с перегрузкой, процветают скука и отвращение к предмету. В то же время, соответственно, у школьников не остаётся времени на то, что они делали бы с лёгкостью и удовольствием. Вместо аксиоматичных, проверенных и перепроверенных законов человеческого устройства «работают» гипотезы о том, что «ведущие деятельности» являются внутренними закономерностями психического развития, что теоретическое содержание обучения является ключом к развитию, что в жизни ребёнка есть такие стадии роста, которыми можно пожертвовать, и через которые можно перепрыгнуть, что ускоренное развитие чего-либо — благо, и т.д. Ну **чем вам не по душе своевременное развитие, нормальное развитие?** Чем так не мил официальной педагогике малыш, который, мало того, занят тем, что хочет делать, но ещё и тем, что у него особенно хорошо выходит? Зачем к звёздам непременно сквозь тернии? Мучительное, нудное, медленное карабкание на стену разве лучше азартного и радостного полёта, в который мы построим маленькую, посильную, но совершенно новую интеллектуальную операцию, освоение которой в недрах хорошо развитой деятельности придаст ей мажорное эмоциональное звучание?

Мы именно так и поступили, когда предложили ребёнку на уроке чтения вместо уродливого слогосложения читать голосом взрослого. А Лобок точно так же ушёл от тупой тренировки написания элементов букв, когда предложил ученикам писать рукой взрослого. **Делай с ребёнком то, что у него выходит сейчас особенно хорошо, а всякое новое дело взращивай внутри динамичного и успешного процесса маленькими порциями — вот и весь секрет успешного обучения.**

А что делает наша «наука»? Первокласснику скормливаются более сотни «понятий», на их проталкивание в его мозги тратятся сотня-другая учебных часов. На эти же самые «понятия» в четвёртом классе он потратил бы всего десяток уроков. **Какая наука это обосновала? Какая академия под этим подписалась?** Горе нам от такой науки, от такой академии! Отчего наша педагогика не может воспринять формулы природосообразности на системном уровне? Оттого, что она — ведомство?

Педагогика, игнорирующая такие базовые свойства человека, как сензитивность — ненаучна.

Развитие человека — это прежде всего его естественное биосоциальное созревание и, лишь во вторую очередь, искусственное и специальное управление этим процессом (ускорение, замедление, переориентация и др.). **Минимальный уровень этого управления — не мешать процессу созревания и роста. Оптимальный (достаточный) уровень управления — строить тактику и стратегию обучения в соответствии с законами созревания.** Как назвать уровень управления, предполагающий искусственное ускорение роста? Мы пока еще не в состоянии реализовать даже минимальный уровень, хотя посягаем на максимум. **Наш подход: начать с малого — научиться не мешать естественному порядку вещей, а следующий шаг сделать только тогда, когда реализован базовый минимальный уровень.** Такое понимание соотношений учения и развития кардинально меняет ориентиры школьного обучения и позволяет преодолеть педагогический экстре-

мизм, пышно цветущий в школе. Где же те научные процедуры, которые однозначно доказывали бы необходимость ускорять всё и вся, в частности, форсировать развитие именно понятийного мышления и словесно-логических структур интеллекта?

В психологии стало хрестоматийным описание **особенностей запоминания завершённого и незавершённого действий**. Ещё в начале века Б.В.Зейгарник, основываясь на собственных наблюдениях, осуществила ряд экспериментальных исследований, результаты которых дали однозначный ориентир учебной практике: учебное действие должно нести на себе печать недосказанности, незавершённости, предполагать в самом своем содержании необходимость продолжения и развития... Действующая методика в своем базовом 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 времен был многократно воспроизведен в различных контекстах, выводы подтверждены и развиты. Почему наш методист ни сном ни духом не ведаёт о специфике запоминания завершённого и незавершённого действий как и о других элементарных психологических фактах? Остановите чтение книги на самом интересном месте, и ребяташки будут донимать вас расспросами, прервите фильм, и они будут ждать продолжение с нетерпением. В учебном процессе есть неисчерпаемое множество ситуаций, где можно смоделировать незавершённость, недосказанность. Талантливые педагоги этим пользуются интуитивно, но «научная методика», проживающая в РАО, и в ус не дует.

Подобный пробел наш ученый методист обнаруживает и в понимании характеристик речи. **Активная речь по-методистски — это любая громкая речь**. Например, «говорение на заданную тему» в пределах изученной лексики. Обучение активной речи — это всегда обучение говорению с помощью «условного» говорения, с помощью имитации говорения. Условно-речевые упражнения составляют девять десятых всего содержания школьного обучения иностранному языку. Девять десятых усилий связаны с суррогатным языковым материалом, суррогатными действиями, суррогатными мотивами. Не мудрено, что и после десяти лет изучения иностранного языка в школе и вузе мы, в лучшем случае, владеем его особой разновидностью, таким методическим суррогатом. Подробное описание этого суррогата, хотя и несколько оптимистическое, вы найдете в любой официальной программе по иностранному языку.

Истинно активная речь является таковой не потому, что она звучит, что она громкая и слышна другим, и даже не потому, что она — продукт активности речевого аппарата. Понятие активности в психологии применительно к человеческой жизнедеятельности неотделимо от такого качества личностного бытия, как наличие позиции. Речь может быть признана активной, когда она выражает личную позицию — мнение, взгляд, отношение и т.д., когда она выстроена из собственного «строительного материала» — мысленного, лексического, грамматического и т.д. Активная речь, это всегда внутренне замотивированная речь. Речь же «по-методистски» — речевые реакции на речевые стимулы — собственных размышлений учащегося и вовсе не предполагает, внутренней мотивацией не обременена — учитель «работает мотивом», на собственные присвоенные языковые средства такая речь не опирается. Речи от души, от сердца, о самопроизвольности на уроках иностранного языка нет и в помине. А без этой составляющей любая речь мертва. Вы же не требуете от чучела, которое, повинуясь ветру, двигает руками, бежать за воров.

Подобная ситуация и в начальном обучении. Пресловутое «развитие речи» или новомодная «риторика» сотканы из условной коммуникации и разного рода «речевых приседаний». Живое слово, то самое, что может быть услышано меж детей где-нибудь по-над рекой у ночного костра, здесь даже не пробежало. А сколько глубокомысленных силлогизмов и утончённых сентенций...

Учитель пытается очеловечить такой урок игровой атмосферой, «сменой видов деятельности» (насилия), исчерпывающей наглядностью, техническими средствами и про-

чими ухищрениями. А на деле внутреннее беззвучное ворчание школьника по дороге домой может быть во сто крат более «активным», нежели самый заученный пересказ, самый отрепетированный диалог. До появления внутренней мотивации, информационной избыточности, реальной коммуникативной ситуации, лексической готовности, автоматизации речевых форм, актуализации мыслеобразов говорить об активной речи просто бессмысленно. Но и эта «банальность» для методиста от педагогической науки непостижима.

Любое описание психологии речи непременно затронет факт **первоначального формирования рецептивных форм речи (понимание речи других), из недр которой постепенно выкристаллизовывается речь экспрессивная (выражение собственных мыслей)**. Казалось бы, всякая мама знает, что годовалый ребенок может сказать самостоятельно всего десяток слов, зато знает сотни предметов вокруг себя. Вы спрашиваете, где стул, где окно, где дверца, и ребенок безошибочно тычет пальцем в нужное место. Из этого простого наблюдения следует психологическая очевидность: **рецептивная речь в своем развитии опережает экспрессивную в сотни раз. Природный ход речевой эволюции — от понимания происходящего, от понимания речи других к собственной активной речи.** Спроси об этом любого — все знают. Но методика начального обучения, методика иностранного языка и учёные методисты вопреки этой природной логике сосредоточиваются на «кончике языка» — на пересказах, диалогах, речевых имитациях, играх и т.д., а когда обращаются все-таки к психологии, то не более чем для того, чтобы вплести в эклектичный винегрет своей методики отдельный психологический факт, оформленный цитатой, вырванной из контекста, или повесить на стену плакат с таблицами Шульте для «развития» внимания.

По непостижимой логике именно так все и происходит: о «психологии речи» рассуждают, излагаемые в этих рассуждениях факты вполне достоверны, но практические выводы-действия оказываются прямо противоположными. Вопреки и ученым рассуждениям, и здравому смыслу учитель с подачи методистов всех уровней учит «говорению» — экспрессии — на голом месте, не подготовив природно обусловленный и минимально необходимый фундамент говорения в виде предварительного полного понимания.

Всякая нормальная речь в естественных условиях вызывает у слушателя мыслеобразы, которые делают смысл высказывания зримым, понятным с ходу, здесь и сейчас. Даже обиходная речь многомерна в смысле психических процессов, ее образующих. Но наш методист сводит речь к линейно-логическим цепочкам, расшифровываемым с помощью правил чтения, словаря и заученных правил, тем самым подменяет сложносоставный интеллектуальный процесс примитивной логикой или мучительным поиском подходящего слова. При этом муки по воссозданию смысла из разрозненных слов выдаются за «развитие логического мышления».

Речь — это сложный интеллектуальный процесс, не исчерпывающийся «совокупностью артикуляционно-фонетических умений и навыков». Эмоции, переживания, размышления по поводу жизненной ситуации или высказываний других порождают собственную позицию, которая «хочет» выразить себя для других. Вот только тогда и актуализируется истинная потребность в собственной речи. **Обучение речи, таким образом, должно быть прежде всего пробуждением мысли и чувства речевыми средствами, и лишь затем, когда естественным образом зародится и окрепнет собственная мысль на родном или иностранном языке, только тогда возможна истинная речь.** Научный подход: **высказыванию должно предшествовать полное понимание других говорящих.**

Развитие речи — это движение от репродуктивной речи к продуктивной. Хотя невозможно выделить репродуктивные или продуктивные процессы в чистом виде, мы можем смело предположить, что говорение и письмо более продуктивная деятельность, нежели аудирование и чтение. **Наш подход, соответственно, — начинать обучение языку (как родному, так и иностранному) с аудирования и чтения.**

Природная форма жизни слова в человеческом сознании — это образ предмета, словом обозначаемого; статичный ли, динамичный ли, зрительный ли, слуховой ли, кинестетиче-

ский ли, вкусовой ли, но — образ. Сплав образа и слова и есть наименьшая системная единица сознания (частица, удерживающая в себе признаки целого). Применительно к иностранному языку, поскольку образная картина мира в сознании нашего ученика уже существует, овладение им — это встраивание иностранных слов в существующую образную матрицу сознания, и вовсе не формирование новой «картины мира».

Обучение иностранному языку ничего не меняет в базовой ткани интеллекта, поэтому даже «революционный» тезис «обучать на основе родного языка» недостаточен. Обучать следует на основе «образной картины мира». Научный подход, вытекающий из аксиоматики психофизиологического устройства речи, выглядит следующим образом: **средствами родного языка, который только и может затронуть глубинные структуры сознания, мы активизируем существующий мыслеобразный ряд и постепенно вращиваем в этот богатейший интеллектуальный процесс иностранный язык.** Во всех случаях, это организация связей «слово — образ» и «образ — слово», а не связи «слово — слово», которая доминирует в существующих методиках.

Естественные скорости интеллектуальных процессов обусловлены природными свойствами анализаторов и скоростью естественных информационных процессов. Зрение способно схватывать ситуацию в целом во множестве деталей. Это быстрый информационный процесс. Речь воспринимается слуховым анализатором преимущественно линейно, что обусловлено ее артикуляционно-фонетическим строем. Это, на первый взгляд, медленный информационный процесс. Но если учесть, что понимание звучащей речи в норме сопровождается ассоциативной актуализацией образов, то информационная плотность аудирования выглядит тоже очень высокой. Сравним восприятие фильма и звучащей радиопередачи. В первом случае зрительная кора работает на «прием» внешнего образного ряда. Она полностью загружена этим процессом. Во втором случае (вы можете даже закрыть глаза) зрительная кора работает на генерирование и трансформацию внутренних образов: «слова-скелеты» обрастают образными «телами». Это более активный и креативный процесс, как ни странно. Выходит, что понимание звучащей речи по своим информационным параметрам — сложный интеллектуальный процесс, в развитом виде обеспечиваемый не столько речевой, сколько зрительной корой, а также другими отделами мозга, ответственными за вкусовые, кинестетические и прочие образы. Наш подход: **на всех этапах обучения языку, чтобы задействовать глубинные природные механизмы понимания, обеспечиваемые, наряду с аналитическими, образными функциями сознания, необходимо опираться на аудирование.**

Образное оперирование информацией, в том числе, образное мышление, выглядят «мгновенными» информационными процессами в сравнении с линейным развертыванием логических суждений и говорением. Феномен «быстрого сна», когда за считанные минуты человек «видит» события, на пересказ которых в подробностях могут потребоваться часы, хорошо иллюстрирует эту разницу.

Все эти аксиоматичные сведения о речи, увы, игнорируются методиками родного и иностранного языков. Правда, в последние годы наметился некоторый дрейф в сторону закономерностей речевого генеза, выражающийся попытками совместить научную аксиоматику и учебные действия. К сожалению, они имеют фрагментарный характер и по-прежнему далеки от природосообразной системности.

Любое описание психологии навыка содержит тезис о необходимости избегать формирования неправильного опыта. Легче научить, чем переучивать, — гласит народная мудрость. Спортивные тренеры избегают брать в секцию учеников, уже имеющих навыки неопределенного происхождения и т.д. Казалось бы, все ясно, но существующая методика гордо несет неправильный опыт и героически его преодолевает. В жизни ребенок до того, как начнет говорить хорошо, несколько лет пребывает среди людей, правильно, безошибочно говорящих. В его сознании, соответственно, формируется мощнейшая психосемантическая и фонетическая база будущего правильного говорения. Это и есть жизнесообразная и природосообразная логика развития речи, которая исчерпывающе описана психологией. На

традиционном уроке иностранного языка — наоборот: слушание неправильной речи своих «товарищей по несчастью», собственное неправильное говорение, примитивные языковые средства, отсутствие мыслеобразов, постоянная напряженная сосредоточенность не на содержании высказывания, а на его оформлении и т.д.

Накопление неправильного психомоторного и мыслеобразного опыта, формирование ошибочных стереотипов действия, закрепление медленного темпа интеллектуальных процессов сопутствует всем известным методикам обучения родным и иностранным языкам. Правильная в своей основе идея устного вводного фонетического курса мало что меняет в практике преподавания, поскольку два десятка уроков — срок слишком маленький для того, чтобы создать иммунитет от артикуляционно-фонетических ошибок. Методическая мифология на условно-коммуникативные темы не имеет под собой никаких научных оснований!

Неправильный опыт и закрепление ошибочных, неэффективных динамических стереотипов блокирует дальнейшее развитие высших психических функций либо направляет вектор этого развития в адаптационное русло. Преодолеть сложившиеся навыки сложнее, чем вырастить их на неиспорченной почве. **Научно обоснованный подход: с самого начала и на всех этапах обучения необходимо исключить неправильный опыт и формирование неправильных навыков.** Применительно к иностранному языку «неправильный опыт» — это неверная артикуляция, неправильный способ чтения, неадекватная скорость интеллектуальных процессов, сорные моторные навыки (регрессии движений глаз при чтении, навязчивая артикуляция), лишние аналитико-синтетические операции в составе деятельности и др.

Таким образом, современный учитель все свои усилия направляет на то, что никакого отношения к успешности овладения языком не имеет. И игнорирует то, что является ключом к развитию языковых умений и навыков. Причина? Годы отданы методике обучения, а не ее первоосновам — психологии развития, речи, психофизиологии мозга. В итоге — профессиональная безграмотность! Да и что это за специальность такая — методист? Это специалист в чем? В иностранном языке? В учебных приемах, в стратегии? В психологии развития? Заученный ответ — междисциплинарный специалист, а на деле — ни вашим, ни нашим. Психология речи, психология развития — сами по себе, методика преподавания английского (русского, французского, китайского) — сама по себе.

Естественный интеллектуальный процесс характеризуется тем, что в нем одновременно участвуют и память, и мышление, и воображение, и восприятие, и чувства, и ощущения — все психические функции без исключения. Всякое деление этого целостного процесса на составные части носит условный характер и служит описательным целям. Принцип природосообразности в обучении не позволяет апеллировать отдельно к мышлению, или отдельно к памяти, или специально развивать речевые способности. В любой точке обучения ученик должен быть занят человеческим делом, достигать успеха в этом конкретном деле, а не оттачивать, например, употребление простого прошедшего времени. И проблема не только в мотивационной полноценности и подлинности происходящего, но и в том, что режим деятельности, имеющей смысл (то есть — человеческой), создает нормальные условия для возвращения человеческих сущностных сил именно в человеческой манере.

Принцип дрессуры животных: «повторение — мать учения», — заимствованный «научной методикой» из арсенала фермеров и цирковых артистов, и имеющий хождение в виде: «упражнение — мать учения», — не лучший принцип для образования человека. Можно обосновывать данное суждение логически, но можно ограничиться простым тезисом: именно такова природа человеческой души, что человек противится бессмысленным занятиям, противится кнуту и противится прянику. Вся человеческая психоистория тому свидетельство. Данный тезис не следует распространять на те «повторения», и те «упражнения», которые человек назначает себе сам, которые исполняет по собственному почину, обретая внутри себя мотивационную опору деятельности, то есть, на очеловеченные упражнения. И если упражнения нельзя избежать, то место ему — только вслед за мотивом,

а не наоборот.

Принцип природосообразности позволяет не мудрствуя находиться на грани оптимальности, что выгодно отличает наш подход от бесконечной вариативности методических приседаний. Человеческая речь функционально обеспечивается психикой в целом, а не «речевой мышцей», поэтому-то все усилия по ее накачиванию оказались тщетными. Кстати, не только в иностранном языке. То же самое можно сказать относительно «развития речи» в начальной школе или по поводу риторики ради риторики. Поклонников этого «предмета» еще ждет глубокое разочарование: учить красиво говорить пустую голову столь же бессмысленно, как пристраивать дрессированного зайца-барабанщика в оркестр.

В методической литературе — вот парадокс — все это обсуждается. ОНИ это «учитывают». Вопрос, почему это «учитывание» никак не приобретет системный характер, имеет простой ответ: потому, что ОНИ «пляшут» от лингвистической системности, а не от системности человеческой природы. Обратимся вновь к представлению человеческой природы в виде сложного сосуда, который учитель может искусно наполнить или сделать так, что всюду будут заторы и пробки, препятствующие наполнению и внутренним токам. Всякий раз, когда учитель исходит из программы, стандарта, учебника, методики, лингвистики, а не из его — ученика — природы, он мало того рискует не донести до ученика предмет, он рискует испортить этот самый «сосуд». Массовый слом здоровья школьников не от того ли?

По моему глубокому убеждению, **системность педагогических и методических знаний школьного специалиста должна быть выстроена на системности человека. Антропология — вот предмет, который обязан был бы лечь краеугольным камнем в фундамент профессиональной подготовки учителя.** Но увы, имеем то, что имеем. Учитель будто бы и не изучал в институте психологию, не сдавал экзамены, не получал зачеты.

Наиболее общая системная ошибка нашей современной (советской) педагогики кроется в неспособности идентифицировать точку отсчёта собственной научной парадигмы. Изучая сама себя, вытаскивая из самой себя «закономерности учебного и воспитательного процесса», выстраивая на этих «закономерностях» свой понятийный аппарат, определяя, тем самым предмет через предмет, успокаивая себя тем, что «внутренне непротиворечивая система правильна», педагогика неизбежно загоняет себя в тупик беспредметности.

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 педагогического опыта, ни от исторической личности, наконец. Именно такую модальность в педагогической парадигме создавал **«высший принцип воспитания» — принцип природосообразности.** Базируясь на **общем и типичном в природе человека**, описывая и систематизируя законы устройства и жизнедеятельности человека, проектируя на их основе системы обучения и воспитания, **природосообразная педагогика** вписывает себя в реестр наук **как важнейшая отрасль человекознания.**

Имея своей задачей, на основе «общего и типичного в природе человека, законов устройства и жизнедеятельности человека», **наилучшее обустройство обучения и воспитания**, по сути, проектируя учебно-воспитательные системы и процессы, **педагогика проявляет себя как научно-технологическая отрасль человекознания.** 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** есть главное устремление и занятие педагогики, что бы там ни говорили маститые и прочие специалисты.

Следуя логике принципа природосообразности, мы приходим к следующему пониманию педагогики: **Педагогика, это научно-технологическая отрасль человекознания, целью которой является оптимизация обучения и воспитания человека на основе аксиоматики всех человековедческих наук. 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, 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 правильным, нежели взгляд на культуру с фундамента биогенетической конституции Homo sapiens, которая является, по нашему мнению, единственной «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 выросло второе ухо.

Видя цель педагогики в природосообразной оптимизации учебно-воспитательных процессов, мы неизбежно выходим на конкретизацию того, что, собственно, педагогика должна изучать. Таким образом, **предметом педагогики являются закономерные отношения (зависимости) аксиоматики природного устройства человека и эффективности учебно-воспитательных действий.**

В процессе работы над педагогическими процессами с целью повышения их эффективности, безусловно, выявляется круг собственно педагогических закономерностей, которые можно обозначить понятием «педагогическая аксиоматика». При этом, для нас совершенно очевидно, что «педагогическая аксиоматика» является вторичной, производной, ситуативной, а потому не способной самостоятельно служить системным основанием для научной педагогики. Ведь любое новое знание в науках о человеке, скажем, в генетике или биомеханике, способно буквально «отменить» сложившиеся педагогические алгоритмы и взгляды.

Существующая педагогика, заблудившаяся в дебрях изучения себя самой, опираясь на свои «собственно-педагогические законы», игнорирует то, что давно известно в психологии, физиологии, анатомии. Приведу один, особенно «простой» и понятный пример. Во все века люди восхищались и восхищаются природной гибкостью детей. Шести-семилетний малыш, приходящий в школу, имеет скелет, в котором много хрящевидных тканей, чем и объясняется его сверхгибкость. Но как и сто лет назад, как и тридцать лет назад, наш учитель XXI века продолжает «вырабатывать усидчивость и осанку», принуждая ребёнка сидеть прямо, не вертеться, и прочая, прочая. Ну не дикость? Вот это и есть типичный пример педагогики, как «вещи в себе», базирующейся на «обобщении и систематизации опыта». Не опыт надо изучать, а **изучить ребёнка во всех отношениях**, как завещал великий Ушинский.

Как поведёт себя научная педагогика, базирующаяся не на опыте, который бывает правильный и неправильный, а на аксиоматике природного устройства ребёнка, которая установлена наверняка? Если доподлинно известно, что в шесть лет скелет мягкий, то из этого вытекает однозначное педагогическое требование и действие: ребёнок должен постоянно «вертеться», менять положение тела. Другое дело, как совместить этот императив с необходимостью воспитывать внимание, усидчивость? Но правильная формулировка вопроса, как известно, половина дела.

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 человековедческой аксиоматике 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 оптимальной методики** для заданных или имеющихся условий на основе точного знания человеческого устройства. Разумеется, что при такой постановке вопроса педагогика перемещается из болота «обобщения опыта» и «творчества масс» в пространство высококомпетентного научного поиска и психолого-педагогической инженерии. В этом своём новом качестве, она, возможно, обоснует своё безусловное право называться наукой и с честью выйдет из двухвековой дискуссии о том, наука она, или искусство.

Очерк научной педагогики будет неполным, если не обсудить, что является продуктом педагогики, проектный характер которой мы постарались показать.

Нынче стало модным всюду, куда только влезет, вставлять понятие «технология». Образовательная, педагогическая, учебная технология активно вытесняют термин «методика». Процесс этот закономерен. Это и есть неосознаваемый протест против «методического плюрализма» и стремление к определённости, научной обоснованности педагогического действия. Ведь в отличие от методики понятие технологии несёт в себе заданность и воспроизводимость результата, чёткий, зачастую однозначный алгоритм действия, высокую культуру и дисциплину деятельности. У новых адептов термина «технология», возможно, возникает иллюзия, что от смены вывески изменилось содержание. Но оно как было сугубо «методическим», так и осталось, а перечисление эмпирических признаков технологии в качестве заклинаний мало повлияло на системность педагогических сборников.

В значительной степени делу мешает неадекватное понимание термина «технология».

С одной стороны, это технократизированное понимание технологии. Авторы такой тенденции, зачастую не понимая, что существует собственно-педагогическая, гуманитарная, человековедческая сторона дела, пытаются придать тому же самому «педагогическому сборнику», ещё вчера вполне обходившемуся именем «методика», высокоформализованный, технологичный вид. Элементы подлинной технологизации здесь, конечно же, возникают, но она осуществляется не в плоскости педагогической системности. Прежде всего, данная тенденция представлена процессами информатизации, автоматизации и внедрением технических средств обучения. В лучшем случае такая «технологизация» обучения сводится к формализации представления знаний. Самый убогий вариант такой «технологизации» обучения, это пошаговая алгоритмизация всё той же бессистемной в педагогическом, безграмотной в психофизиологическом плане методики работы.

Такая технологизация вызывает закономерную реакцию отторжения, в ней видят угрозу выстраданным гуманистическим идеалам педагогики. Для представителей «гуманной педагогики» «технология» — почти ругательство. В то же время, противопоставление гуманистических ценностей технологизации, как экспансии технократического мышления в педагогике, это проявление всё той же неопределённости предмета и целей. Лучшие представители педагогической мысли, не найдя инструментально-технологической опоры для собственной науки, обратились к единственно возможной альтернативе — к вере, надежде и любви. Подлинная отеческая и материнская любовь учителя к ребёнку, его высокое человеческое служение, его повседневный личный подвиг делает разговор о методике как бы излишним, мелким, суетным. Кроме того, по замыслу «гуманистов», эта самая любовь и обеспечивает соблюдение заповеди «не навреди». Но дело в том, что **любовь не гарантирует от профанации, гуманизм не заменяет профессиональную компетенцию**. В упоении творчеством и собственным гуманизмом можно благополучно культивировать, например, грамматическую шагистику, мало того, отбивающую всякую охоту к языку, но и вызывающую у учащихся привычные патологические состояния, из которых вырастают невротические реакции, психосоматические, а позднее, уже соматические заболевания. Хотя и очень «гуманный», но недостаточно компетентный педагог может просто не знать,

что сколиоз связан в большей степени не с посадкой туловища, а со скукой и плохим настроением.

Никому не приходит в голову заменить химию гуманизмом. А вот педагогику, методику — можно. Если бы педагогика жёстко следовала завету К.Д.Ушинского, которого едва ли кто заподозрит в недостатке гуманизма, изучать ребёнка во всех отношениях, прежде чем воспитывать его, то тезис о человековедческой аксиоматике как основании педагогики, никого не шокировал бы, и это было бы нормальным, требовать компетентности — знания ребёнка во всех отношениях, как безусловного условия «творчества» и «свободы выбора». В том-то и дело, что **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 согласно законам психогенеза.** И тем более, не подвергать его оголтелому, чаще всего малопрофессиональному творчеству, превращая в подопытную крысу и жертву эксперимента.

Здесь надо сказать, как мы понимаем в данном контексте «технологию». **Технология, это оптимальный способ действия (достижения цели) в заданных условиях.** В таком понимании технология легко вписывается в тезаурус педагогики, не противоречит традиции, сложившейся в материальной культуре, но самое главное, не противоречит самым гуманистичным помыслам.

Будь то производство металла, выделка шкур, сбивание сливок, приготовление кумыса или варка пива, основные способы действий сложились исторически и остаются неизменными на протяжении веков. Из этого следует, что они остаются **сравнительно долгое время оптимальными.** Взгляните на двигатель внутреннего сгорания или на устройство акваланга. Технология решения конкретных технических задач строится на свойствах, закономерностях имеющихся условий и остаётся неизменной в своих основных чертах столь долго потому, что эти найденные решения **отличаются оптимальностью.** Но стоит появиться новым «заданным условиям», например, необходимость «плавать» не под водой, а, например, в кислоте, или вращать вал не за счёт сжигания бензина, а, например, хлопковой пыли, как тотчас имеющееся решение перестаёт быть приемлемым. **Оптимальность в заданных условиях — это универсальный системный признак технологии.** Нет никаких причин придумывать для педагогики особые, ни на что не похожие, определения технологии, а также приписывать ей технократическую окраску. Тем более, что греческая этимология корня «техно...» восходит к словам «способ», «ремесло», «делать», а слово «технология» в буквальном смысле означает «искусство», «мастерство». Надо принять как данность существование и производственных, и гуманитарных, человековедческих по сути и назначению технологий.

Надо понимать, что современное — негуманное и нетехнологичное — состояние педагогики имеет закономерные исторические корни. В полном соответствии с идеологическими императивами (по Т.Лысенко: кого надо, того и наформируем...) советская педагогика вымарывала из своего понятийного ряда всяческие упоминания о природосообразности, детоцентризме и продуктивности. В результате разразился общий методологический кризис педагогической науки, она буквально «потеряла» почву под ногами, оказавшись неспособной решать практические проблемы современного воспитания.

До сих пор, часто приписывают высокую эффективность советской системе школьной воспитательной работы. Но взгляните на то, как стремительно разворачивались процессы развала огромного государства, как быстро перекрашивались «коммунистически воспитанные» массы в новые масти, и непредвзятый взгляд непременно откроет, что эта эффективность сильно преувеличивается. Не сумела та педагогика дать стране поколение твёрдых ленинцев, которым достало бы ума и воли не терять, а множить то, что отцами и дедами было доверено. **Импотенция официальной советской педагогики, а мы за десять**

лет мало куда ушли от неё, **коренится в её идеологической ангажированности, в отсутствии собственной методологической почвы под ногами и оторванности от мировой педагогической мысли.**

Почему, каким образом принцип природосообразности вошёл в противоречие с марксизмом — вопрос большого самостоятельного исследования (см. НО №9'98). Но совершенно ясно, что ориентация педагогики на природу человека была несовместима с политическим и хозяйственным волюнтаризмом советского времени, распространявшим своё влияние на все сферы жизни и науки. По приказам плодоносили пустыни, реки текли поперёк, в Подмосковном Кучино выращивали виноград, а позднее в Крыму, Молдавии и Грузии его вырубали. Участь сия не миновала и педагогику. К началу девяностых волюнтаристская педагогика уже объявила всему миру о невиданном достижении, о том, что может называть всё что надо, всё что прикажет партия. Поменялись времена и ценности, и некоторое безвременье школа творчески развивала что хотела. Но ни «творчество масс», ни «методический плюрализм», как оказалось, не способны заменить самую обыкновенную педагогическую науку, выстроенную на объективных законах природы человека и устремлённую к высотам национальной культуры.

Таким образом, наиболее общая причина наших школьных потерь и поражений заключается в отсутствии объективного научного поиска в педагогике. Собираение, классификация и обобщение опыта есть, придумывание педагогических сюжетов и концепций есть, а инженерно точного проектирования педагогических сред и процессов нет. С горьким сожалением приходится констатировать, что **мы вступили в 21 век без научной педагогики.** Существование Российской академии образования, гордящейся тем, что треть российских учебников написана ея членами, увы, не свидетельство существования данной отрасли человекознания. Найдётся ли в тех учебниках хотя бы одна страница, которая не нарушала бы самых банальных, широко известных законов природы, по которым скроен человек? Выше мы обсудили такие несоответствия.

Из сказанного можно заключить, что педагогическая системность созвучна элементарному здравому смыслу, а педагогика здравого смысла не противоречит педагогике научной. Взаимный антагонизм начинается только тогда, когда наука утрачивает свой «общепринятый, общепризнанный основной принцип», не нуждающийся в доказательстве, то есть такой, который может быть понят и принят на основе здравого смысла. Мне думается, что все 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, понятными на уровне житейском. Я попытался показать и прокомментировать это расхождение, и уверен, что читателю есть чем дополнить приведенный ряд «педагогических абсурдизмов».

В то же время, хочу подчеркнуть, что уничтожение существующей педагогической парадигмы не является самоцелью этой статьи. Я честно высказываю свою позицию, но как известно, «nobodí is perfect», и эта позиция, очевидно, имеет свои слабые места. Буду крайне признателен за любую конструктивную критику, за аргументы в пользу противоположной или просто отличающейся точки зрения.