



О ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ В УЧЕБЕ И ВОСПИТАНИИ

А. КУШНИР

Человек не создаёт природу, а находит её уже существующей и сам является продуктом этой природы. Естественные существа могут стать только тем и должны стать только тем, для чего они созданы. И они созданы для того, к чему имеют задатки. Желать сделать из них что-либо другое было бы очевидной бессмыслицей. Камень не может стать не чем иным, как камнем, и он не должен стать не чем иным, как камнем, и при том камнем определённого, а не какого-либо другого вида. Растение никогда не станет животным, а животное — растением. И всякое растение определённого вида является и остаётся растением именно данного вида. Никакое земное искусство не может из розы сделать гвоздику, из дуба сосну, из терновника маслину, из чертополоха виноградную лозу. Из желудя при благоприятных обстоятельствах вырастает дуб и не что другое, а из луковицы гиацинта не что иное, как гиацинт. Искусство может в этом отношении лишь изуродовать, исказить природу. Точно так же обстоит дело и с человеком. И он может и должен стать только тем, к чему предназначила его природа, а это предназначение можно узнать по его задаткам. Если у него нет к чему-либо задатков, ты будешь напрасно стараться его развивать в этом направлении. Ангелом человек никогда не станет, потому что он носит в себе задатки человека, а не ангела. Человек может и должен стать не чем иным как человеком. И каждый индивидуум опять-таки станет только тем, к чему у него имеются задатки. Из лишённого музыкального слуха или даже глухонемого ты можешь попытаться сделать Моцарта, но каков будет плод всех стараний?

Всё это, не правда ли, читатель, положения само собой разумеющиеся, сами по себе ясные, которых вовсе не надо доказывать, которые вовсе и не могут быть доказаны. И это так. Принцип «Воспитывай природосообразно!» не может быть доказан и не нуждается в доказательстве. Он сам собой понятен. Кто постигает его смысл, будет вынужден тотчас же с ним согласиться. Он устанавливает саму по себе ясную, совершенно достоверную истину.

Принцип «Воспитывай природосообразно!» является общим, самым общим основным положением всякой педагогики.

Он содержит только один-единственный признак — признак природосообразности; меньшего не может утверждать никакой другой основной принцип. А также и ничего более общего. Он исходит непосредственно из сущности человека и непосредственно к нему возвращается; он признаёт ценность и абсолютную целесообразность его природной организации и не требует ничего искусственного, а самого неограниченного, самого общего: во всей своей воспитательной деятельности поступать природосообразно. Его конкретное содержание поэтому минимально, сфера же его влияния максимальна, т.е. он представляет собой всеобщий основной принцип педагогики.

Принцип «Воспитывай природосообразно!» является единственным и достаточным.

Первое ясно само собой. Второе выясняется уже из того, что было сказано в первом пункте. Ко всему, чем человек может и должен стать (так как больше того, чем он может, он и не должен стать — границы возможного являются также и границами должного), у него должны иметься прирождённые задатки. Эти задатки даны ему не бесцельно, так как природа не создаёт ничего бесцельного, а тем более противоречащего цели, но он носит их в себе для важных целей, которые достигаются только путём полного развития



и неограниченного пользования ими. Этого хочет природа, это является её целью — не больше и не меньше. Кто поэтому благоприятствует развитию этих задатков и их укреплению, тот благоприятствует и стремится ко всему, чего природа хочет и может хотеть от человека. Тот воспитатель является мудрым, который не желает ничего иного, чем природа, ни большего, ни меньшего, а хочет именно всего того, чего она хочет. Следовательно, тот, кто придерживается основного принципа «Воспитывай природосообразно!», способствует целям природы во всём их объёме. Таким образом, этот единственный основной принцип достаточен для всего воспитания. Нет нужды в каком-либо другом, существующем рядом с ним; он только — один-единственный, но его вполне достаточно.

Основной принцип «Воспитывай природосообразно!» является формальным, рамочным принципом.

Он не говорит, для чего, для какой конечной цели, с каким намерением следует воспитывать. Для пригодности на земле, для самоудовлетворения, счастья, блаженства и т.д., для определённого отдельного сословия, рода, внешних условий и т.д., сообразно с требованиями времени или несообразно; теми или иными средствами и т.д. Он не считается с условиями пространства и времени или с чем-либо другим, он лишён всякого объективного содержания. Он требует только, чтобы воспитатель считался с природой и благоприятствовал её целям. Он представляет собой так называемый формальный основной принцип.

Следовательно, основной принцип «Воспитывай природосообразно!» есть высший основной принцип всего человеческого воспитания.

Благодаря ему мы доказываем всё. К нему мы сводим поэтому всё в воспитании. Если его указывают как основание воспитательной деятельности, то уже не следует вопроса «почему?». Он представляет собой глубочайшее и последнее основание. Если я поэтому хочу оправдать какой-либо метод обращения или поведения с молодёжью или вообще метод воспитания человека, то мне нужно только доказать, что этот метод обращения и поведения природосообразен, благоприятствует целям природы, повинует её законам. Если я хочу доказать, что какой-либо метод воспитания человека плох, неприемлем и вреден, то мне нужно только привести доказательство, что он противоестественен, идёт вразрез с целями природы, нарушает её ход.

Природосообразное поведение является высшей педагогической истиной в воспитании человека, поведение вопреки природе является величайшим педагогическим безумием и извращением. Только тот является подлинным воспитателем, кто в своей воспитательной деятельности всегда и всюду остаётся верен этому принципу, а тот портит, калечит и извращает человека, кто нарушает этот принцип и противодействует ему. Поэтому самым общим, безусловным и всеобъемлющим требованием, предъявляемым воспитателю, является следующее: «Действуй природосообразно!»

Принцип природосообразности содержит два требования: одно отрицательное, другое положительное. Первое гласит: «Избегай в воспитании противоестественного», второй: «Поступай природосообразно!». Первое требование является самым главным и важнейшим. Если ему следовать, то и соблюдение другого уже из него вытекает. Как для содействия росту доброго семени достаточно предохранять его от сорняков, чтобы дожди и солнечные лучи могли живительно действовать на молодые всходы, так и при воспитании молодёжи часто достаточно только отстранять всё противоестественное, потому что тогда здоровая натура человека сама собой вызовет его благоприятное развитие. Каждое органическое существо развивается и растёт, увядает и умирает согласно вечным неизменным законам, которым подчинён также и человек. Человека в его становлении и смерти следует рассматривать как продукт природы, а всё, чем он становится и чего достигает, всё, что воспитание делает или не делает из него, должно расцениваться согласно природным условиям. И здесь имеет место необходимая тесная связь между причиной и следствием.





Человек ведь носит в себе, как и всякое органическое существо, зародыш и закон своего развития. И это не только в духовном, но и в физическом отношении; короче говоря, в отношении всей его единой и целостной природы. Высшей мудростью врача является признать себя слугой и жрецом природы. Он не должен ничего создавать, он должен только прислушиваться к ходу природы, благоприятствовать её воле и устранять возможные трудности и препятствия. Не врач делает человека здоровым, а природа по своей великой мудрости, посредством которой она себя проявляет как произведение премудрого творца. В том же смысле, и именно в том же общем значении относится и к воспитателю утверждение, что, в сущности, не он воспитывает ребёнка, а он только устраняет вредные влияния, стремится укрепить добрые побуждения, которыми человек обязан матери-природе, и даёт им возможность действовать сообразно природе.

С одной стороны, принцип природосообразности уязвляет гордость человека и воспитателя, но, с другой стороны, он возвышает его. Он уязвляет гордого, который дерзнул возомнить, что это всецело в его власти воспитать из ребёнка доброго или злого человека; который воображает, что он вкладывает в ребёнка добрые побуждения и влечения.

Как неправильно было такое воззрение прежних веков, как мы радуемся, что более здравый взгляд на природу дал нам другое, возвышающее нас сознание, что человек повсюду вооружён чистыми побуждениями, а также всем, что нужно для деятельной и здоровой жизни; что у него ни в чём хорошем нет недостатка, что он везде находится в объятиях своей матери-природы. Некогда смотрели на природу как на враждебную силу, которая, являясь губительным началом, подвергает опасности жизнь человека, и он должен прилагать все силы своего ума, чтобы отвратить эти враждебные намерения. Человек боролся с природой, тогда как он должен был бы ей слепо повиноваться; он полагался на свой разум в вещах, которые совершенно не подчиняются его господству, и не доверял природе, вместо того чтобы полностью полагаться на неё с детским и благодарным доверием. Воспитанник знакомился с природой только по её опасным и грозным проявлениям. Из минералов его знакомили только с ядами, из растений только с ядовитыми, из явлений природы только с такими, которые могут быть губительными для человека, как, например, вулканические извержения, смерчи и ураганы, бури и грозы. Но теперь мы с большим доверием относимся к доброжелательности природы. Человек понял, что он становится тем более несчастным, чем больше уклоняется от путей природы; понял, что он в той же мере становится рабом своих влечений и страстей, а также зависимым от внешних обстоятельств, чем меньше повинуетя правдивому голосу природы. Человек признал за высшую мудрость — не отклоняться от путей природы, а где уже произошло такое несчастное отклонение — снова вернуться к ней и подчиниться её велениям. В борьбе с её могуществом человек готовит себе лишь жалкое существование. На короткий момент ему могут доставить удовольствие допущенные им уклонения от природы, но тем сильнее будет он позднее в этом раскаиваться, так как природа в силу заложенных в неё вечных законов, которым подчинено всё смертное, не позволяет над собой насмехаться. Без сожаления мстит она, в конце концов, за всякое отклонение и всякое неповиновение. Когда она исчерпает все свои силы, чтобы вернуть человека от искусственности к её естественной и возвышенной простоте, тогда, наконец, она предаст его, отщепенца, злым силам, которые превращают его, падшего, в устрашающий пример для всего света.

Высочайшая жизненная мудрость состоит в том, чтобы человек вверил себя природе, прошёл бы жизнь, опираясь на неё, предоставил бы ей руководить собой. Принцип природосообразности является высшим основным принципом всей жизненной мудрости, высшим принципом всего воспитания.

Если мы искренне и глубоко проникнуты истиной всего вышесказанного, то с такой же радостью, какую мы испытываем, когда поймём, что недоверие, которое мы питали



против какого-либо человека, оказалось необоснованным, с тем же возвышенным чувством, с каким мы тогда возвращаемся к высокому чувству доверия, с такой же радостью учимся мы познавать природу как нашу первую, неразлучную, неизменно верную нам подругу. Если наше сердце преисполнено такой здоровой укрепляющей человека радостью, то тогда встают перед ним во всей их глубокой значимости вопросы: «А что является природосообразным?», «Где я найду природосообразное?», «Как я его узнаю?», «Какие люди стоят ещё на уровне природы?», «Должен ли я искать их в девственных лесах Америки или среди добродушных обитателей островов Южного океана?», «Или в цивилизованной Европе?», «Где предстанет перед моим взором чудесная картина природосообразно воспитанного, природосообразно живущего человека, природосообразно живущего народа?», «Где эти счастливы, чья судьба вела так любовно, что они не сошли с путей, указанных природой?».

Вот вопросы, которые встают во всём своём значении перед тем, кто признал принцип природосообразности в качестве высшего основного принципа в жизни и в воспитании. Вот вопросы, которые занимали мысли великих людей в различные эпохи; вопросы, которые решались самым различным образом и которые и до сегодняшнего дня пытаются решить различным образом. Вопросы, достойнейшие размышления благороднейших людей, ибо они поучают и дают нам жизненную мудрость, педагогическую мудрость. Без основательного и верного ответа на эти вопросы мы можем впасть и в жизни и в воспитании в опаснейшие заблуждения; без их решения мы будем придерживаться устарелых заблуждений, приносить жертвы ложным богам. Что такое природосообразность?

Если ты думаешь, что я хочу тебе это сейчас сказать, что я могу полностью на это ответить, то ты ошибёшься, как ты ошибся бы, если бы поверил, что я первый признал принцип природосообразности высшим основным принципом всей жизни и всего воспитания. Я хотел только содействовать тому, чтобы такая важная мысль не была забыта, но снова провозглашена и признана во всей своей всеобъемлющей значимости. В нашей педагогике ведь почти не встречается и следа её. Почему это? Если ты признал часто, но не слишком часто называемый принцип природосообразности во всей его непреложной истинности, тогда ты поставишь перед собой важную задачу, ещё далеко не полностью разрешённую, задачу познать природу человека, природу ребёнка, ход развития человеческой природы. Если ты хочешь узнать, что вообще является природосообразным, тогда ты должен исследовать природу; если ты хочешь узнать, что, в частности, сообразно с человеческой природой, тогда ты должен исследовать природу человека, природу ребёнка и ход развития детской природы вплоть до сформировавшейся природы взрослого человека. Этого хотел Руссо, это сделал Руссо, столь поносимый в наше время Жан-Жак Руссо, написавший бессмертного «Эмиля». Этого хотел также и Песталоцци. Это сделал также и Песталоцци!

Будем же верны принципу природосообразности в жизни, в воспитании. Последуем за такими важными примерами в исследовании человеческой природы и законов её развития! Вернёмся к природной простоте и удержим нашу молодёжь на пути природы! Остаемся верны природе! Доверимся матери-природе и её великим законам!

Природосообразность или педагогический волюнтаризм? Этот вопрос на рубеже тысячелетий вдруг оказался главным перекрёстком педагогических идей и споров. От его решения зависит, какой будет школа. Но, наряду с таким — глобальным — ракурсом, этот вопрос столь же актуален и на уровне локальных педагогических проблем. Например, в рамках практики обучения иностранным языкам. Я хочу сказать, что и учитель иностранного языка, увы, не сможет отмахнуться от сложного теоретического вопроса. Его придётся решать каждому, и от множества этих решений зависят судьбы, здоровье российских детей.





Стоит вывести ребёнка из прокрустового ложа «смены социальных институтов воспитания», как он перестаёт вписываться в «смены ведущих видов деятельности». Вспомните «бабушкиных» детей, явно выпадающих из общего фона. А где же внутренние, собственно психологические закономерности развития, которые одинаково устойчиво обнаружат себя и в социуме с развитой инфраструктурой «камер хранения» для детей, и в социуме, где сохранён институт многопоколенной семьи, когда есть кому заниматься детьми, и в родовой культуре, где специальных институтов воспитания вовсе нет? Об этих, собственно психологических закономерностях не говорят с тех пор, как в отечественной психологии воцарилась «культурно-историческая школа».

Но в то же время, в отечественной и мировой психологии накоплена ценнейшая феноменология, имеющая определяющее значение для педагогической практики. Есть знания и факты, которые в силу многократных перекрёстных экспериментальных исследований, осуществлённых в разное время на самых разных выборках, носят аксиоматический характер. Их очевидность бесспорна как с научной точки зрения, так и с житейской. Но эти знания (ещё один парадокс!) зачастую явно или завуалированно проигнорированы в практической педагогике, в том числе в преподавании иностранного языка, хотя здесь пышно цветут иные теоретические гипотезы, никогда и ничем не подтверждённые практически. Пренебрежение и учителем и учёным психологической природой человека стало уже профессиональным поведением, хотя всяк, кому не лень, цитирует психологию.

Понятие природосообразности обучения в советской педагогике ограничивалось тезисом «обучение должно соответствовать уровню развития ребёнка» или «учитывать возрастные особенности» рядоположенным с другими «принципами». Трактовка явно уничижительная, но даже в таком виде это понятие снискало себе могущественного оппонента в образе «развивающего обучения», противопоставившего ему тезис Л.С. Выготского о том, что «обучение должно вести за собой развитие».

Такова ирония судьбы: природосообразности было противопоставлено именно то, что могло быть рассмотрено только в драматургии реальной жизни, что само по себе является частью природосообразности. Л.С. Выготский конкретизировал «ведущую роль обучения в развитии» понятием «зона ближайшего развития», обозначив им те процессы и состояния, которые ребёнок может реализовать лишь с помощью или при участии взрослого.

С лёгкой руки Л.С. Выготского, психолога-интуитивиста, с игривостью истинного таланта нарекавшего вещи именами, понятие «зона ближайшего развития», служившее автору для локальных описательных целей, вошло в профессиональный лексикон и стало во главе целого научного направления. Но, с одной стороны, эта «конкретизация» — чистейшая банальность. Если бы кто-то сказал, что есть множество деяний, которые малыш может совершать только при участии взрослого, то очевидность такого суждения всей своей сермяжной повседневностью никак не тянула бы на уровень научного откровения. Но если то же самое «открыл» теоретик, да к тому же «Моцарт психологии», то педагогическая публика по сей день впадает в экстаз от этого скромного словосочетания.

Это же так естественно для любой мамы, держащей годовалого малыша на руках: с ней он «подходит» к окну и показывает на дворового пса, маминым голосом «произносит»: «Собачка». Держась за мамин палец, делает первые шаги, мамиными руками ест впервые с ложки и т.д., и всякий раз в полном соответствии с пафосом «зоны», он всё больше присваивает деятельность. Эта природосообразная простота воспитания и обучения заключена в самом слове «педагогика»: иду с ребёнком по жизни, веду его за руку, называю ему вещи их именами — озаглавливаю саму жизнь и весь мир для него. Куда же он без меня, взрослого?



Самая древняя педагогика только на том и была построена, что взрослый был вынужден держать ребёнка в своём производственном пространстве, которое всей своей изменчивостью и консерватизмом, подчинёнными целесообразности и суровой необходимости, было для малыша сплошной полосой «ближайшего развития». И вдруг такая блестящая возможность самую суть воспитания, лежащую на поверхности и видимую невооружённым обывательским взглядом, превратить в профессиональный секрет с помощью наукообразного термина. Не с тех ли пор вся «научная» педагогика может быть прочитана только специалистом, а её трансляция напоминает разучивание заклинаний?

С другой стороны, тезис о такой «зоне» развития, в которой однозначно доминирует взрослый в качестве главного педагогического лозунга целой эпохи, в качестве базового понятия практической педагогики, в качестве самого цитируемого учительством словосочетания, стал надгробной плитой над идеей субъектности учения и ученика. Почему? В непринуждённой обстановке семейного воспитания взрослый, как правило, не ставит специальных учебных целей, а потому и не «волокет» малыша к ним. И если происходит научение чему бы то ни было, то это происходит как бы само собой. «Зона ближайшего развития» в нормальной семье не заменяет собой всё остальное. Ребёнок легко дрейфует между «зонами»: «зоной взрослого влияния», «зоной самостоятельности», и даже «зоной», в которой он оказывается сам в роли взрослого. Последняя, кстати, имеет значение не менее важное, чем «зона ближайшего развития». Где же то место, в котором у ребёнка есть свобода — минимальное условие субъектности?

А в школе? Судите сами: главное устремление педагога — работать в «зоне ближайшего развития», в зоне, где ученик не может обойтись собственными силами, где командует он, учитель. Как быть с другими «зонами»? Они есть? Имеют ли значение? Например, «зона», где ребёнок автономен, самостоятелен, где зарождаются и проявляют себя его собственные сущностные силы? Школа и учитель, соответственно, над этим не работают (они заражены противоположной идеей). Учítывая, что «зона ближайшего развития» вслед за «развивающим обучением» проникла во все без исключения образовательные институты и активно обосновывается в семье, следует ожидать, что в жизни наших детей окончательно исчезнут «зоны», где ребёнок мог бы проявлять свои природные свойства, по меньшей мере те из них, которые не вписались в «теорию развивающего обучения». (А туда вписалось одно лишь «теоретическое мышление».)

Иначе говоря, провозглашение тезиса «обучение должно вести за собой развитие», раскрытого через «зону ближайшего развития», ознаменовало наступление эпохи педагогического волюнтаризма. Что органично вписывалось в императивы времени и в стилистику других лозунгов, например, гонителей генетики — той самой науки, которая пыталась заглянуть в святая святых человеческой природы. «Кого надо, того и наформируем», — вещал народный академик Трофим Лысенко. Оказалось, что дело его «живёт и побеждает», имея весьма авторитетные костыли. Сам Л.С. Выготский, кстати, нигде не утверждал, что обучение может быть сведено к одной тенденции и игнорировать другую. Напротив, обсуждая взаимодействие двух встречных линий развития, он подчёркивает значимость обеих: «Развитие научных понятий начинается в сфере осознанности и произвольности и продолжается далее, прорастая вниз в сферу личного опыта и конкретности. Развитие спонтанных понятий начинается в сфере конкретности и эмпирии и движется в направлении к высшим свойствам понятий: осознанности и произвольности. Связь между развитием этих двух противоположно направленных линий с несомненностью обнаруживает свою истинную природу: это есть связь зоны ближайшего развития и актуального уровня развития»¹. Ни здесь, ни в каком другом месте нет и малейшего основания для того, чтобы свести всё школьное обучение к развитию теоретического мышления, как это было сделано его учениками. Кроме того, Л.С. Выготский в своих рассуждениях не затрагивает психологическую проблематику

¹ Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 264.





развития в «зоне актуального развития», как можно было бы по аналогии назвать область жизнедеятельности, в которой малыш справляется сам, без помощи взрослого. Он говорит об «уровне актуального развития» как о характеристиках, «снятых» с помощью специальных процедур. Полагаю, что эта область просто недостаточно изучена: что и как происходит с ребёнком, когда он часами самозабвенно занят чем-то своим? Выходит, что в таких ситуациях он не развивается? На мой взгляд, чрезмерная увлечённость революционностью «открытия» «зоны ближайшего развития» на долгие годы скрыла от наблюдения оборотную сторону одного и того же процесса «с названием кратким «жизнь».

Ещё Коменский важнейшим принципом дидактики считал лёгкость и приятность учения. Позже этот принцип подопрут плечом могучего интеллекта Локк, Песталоцци, Дистервег, Ушинский и Макаренко. Возможна ли лёгкость и приятность там, где учитель одержим манией «развивать», «формировать», где им движет не блеск ребячьих глаз, а рубежи базисных учебных планов и «стандартов» «допустимой убогости»?!

Разве можно назвать приятным и лёгким такое учение, которое постоянно держит ребёнка в зависимости от помощи взрослого, лишает радости собственного, личного успеха? И можно только удивляться наивности школьных практиков, которые всерьёз принимают так называемую «теорию развивающего обучения», главным моментом которой является эта самая «помощь взрослого», превращающая ребёнка не в субъекта учебного процесса, а в полено для Папы Карло.

А во что обходится самим взрослым эта помощь — лучше сказать «медвежья услуга»? Учителя и, что вовсе абсурдно, — родители заставляют ребёнка заниматься исключительно(!) тем, до чего его интеллект ещё не дорос, для чего не созрели его способности, к чему вместо интереса появляется и навсегда утверждается неодолимое отвращение. К этой цене за «зону ближайшего развития» прирастает закономерная ненависть ребёнка к школе и желание бежать из неё куда глаза глядят, сдерживаемое лишь отсутствием альтернативы выбора. Полная безысходность подчиняет, разумеется, ребёнка, но направляет его развитие в адаптационное русло, из коего на свет белый вылупляются легионы амбивалентных, приспособляющихся негативистов «без царя в голове».

А чего стоят муки учителей, обязанных(!) учить тому, что ребёнок не воспринимает, время и силы родителей, которые теперь уже тоже обязаны(!) помогать учителям, вместо того, чтобы строить комфортные отношения с детьми, находя время для «приятных и легких» занятий. Во сколько они обходятся государству, эти утраченные эмоциональные связи между поколениями, это усиливающееся взаимное оттолкновение детей и родителей? Всё это цена «развивающего обучения», цена «силового обучения», имя которому — педагогический волюнтаризм. Именно про такое учение Коменский в той же «Великой дидактике» пишет, что оно является каторгой для детей, доводит их «до одури» и до полного «умственного расстройств». Нынче оно, конечно, не выглядит откровенным насилием. Методическими ухищрениями учитель отвлекает ученика от грустных мыслей, развлекает его научно-популярными сюжетами, игровыми приёмами, наглядностью и техническими средствами, но глубинная суть «силового обучения» от этого мало изменилась: это по-прежнему движение извне внутрь.

В сущности, «зона ближайшего развития» — это зона «повышенного уровня трудности», если воспользоваться терминологией Л.В. Занкова. Находясь в такой «зоне», ребёнок подвержен постоянному стрессу, непрерывно пребывает в диалоговом режиме освоения деятельности и лишён возможности испытать упоение делом, осуществлять деятельностьный монолог. Можно пренебречь тем, что не нарабатывается режим «комфортной работы», не возникает привычка погружаться в работу, забывая всё вокруг, но следует ли соглашаться с тем, что стресс непрерывен, что успех опосредован учителем? Можно ли соглашаться с тем, что из школьного обихода исчезают занятия,



в которых ребёнок свободен и самостоятелен? Где, на каком уроке учитель оценивает прежде всего за самовыражение? Именно это свойство приписывают иногда «развивающему обучению», но присмотритесь, это всегда самовыражение в «зоне ближайшего развития», то есть — по учительскому сценарию, самовыражение как подгонка под учительские ожидания. Цепочка «педагогических подталкиваний» выстраивает логику такого самовыражения. Успешный урок, это успешный учительский бенефис. Горько наблюдать, как яростно набрасываются завуч и методист на учителя, ученики которого любят предмет, успешны в нём, даже опережают пресловутую программу, но, вот беда: оказывается, за урок учитель произносит две фразы: «Здравствуйте, дети» и «Спасибо за работу». Такой учитель непонятен нашему чиновному «винтику», поэтому ему не присваивают категорию, его не ставят в пример другим. А за что? Он же ничего не делает! Он же не прилагает видимых усилий.

Ребёнок, способный решить за урок десяток задач самостоятельно, вынужден «развиваться» вместе со всеми, осваивая формальные правила «восхождения к понятийности» с помощью коллективного (под руководством учителя) решения одной-двух задач. Совершенно прав красноярский подвижник В.К. Дьяченко, когда с горечью восклицает: «Как же оно может быть развивающим, это обучение, если «зона ближайшего развития» навязывается одинаковой для всех учеников, они же все такие разные?» Не преодолев уравниловку классно-урочной системы, школа никогда не станет «развивающей» в том смысле, какой декларируют сами теоретики «развивающего обучения», а останется школой подгонки детей под «стандарт приемлемой серости».

В вопросе индивидуализации обучения, соответственно и развития, коль скоро первое «ведёт за собой» второе, высшим достижением «развивающей» школы оказалась пошлейшая практика создания «классов выравнивания», «коррекции» и тому подобных «дифференциаций». При чём здесь «развивающее обучение»? Но мы-то знаем, что на практике «классы развивающего обучения» — это всегда классы отселектированных детей, тех, кто показал лучшие результаты на вступительных «тестированиях». Куда же девать детей, показавших низкие результаты? Вот и сделали «отстойники» для «детей алкоголиков», тем самым расписавшись в научно-педагогической импотенции. Известно и то, что перейти на «развивающую программу» может только сильный, уверенный в себе педагог. И так далее.

Так что выдаётся за результат «развивающей системы»?

Как это бывает? Задолго до начала учебного года доброжелательные учителя рассказывают родителям о том, что из себя представляют все, имеющиеся в наличии, системы обучения. При этом предлагается хорошо подумать о том, какую систему предпочтут сами родители, ведь они лучше других знают своего ребёнка. Как правило, «развивающее обучение» выглядит более привлекательным, но сложным. Высказываются опасения, что некоторые дети могут не справиться со сложной программой. После этого проводятся вступительное тестирование детей, где обнаруживается фактическая готовность каждого ребёнка к той или иной системе обучения по тем или иным критериям. Родители уже готовы к тому, чтобы самостоятельно сделать правильный выбор, педагогу остаётся лишь расставить акценты. В итоге, более подготовленные и более способные дети, имеющие родителей, готовых заниматься с ними дополнительно, идут в класс со «сложной» программой, «средние» попадают в «традиционный», «слабым» предлагается комфорт и особые условия коррекционного класса. Может быть в вашей школе это происходит иначе? Но едва ли меняется главное: дети подвергаются селекции. Это не я поделил детей на «слабых» и «сильных», это школа стала отбирать детей «под метод». Для этого вовсе не было моральных и иных оснований до тех пор, пока с помощью наукообразной фразеологии не было узаконено право одних детей «развиваться», а других — нет. Сама логика ситуации вопиет: «сильных» детей — развивать, «слабых» — корректировать!





Мне понятны интересы авторов тех или иных систем. Для них важно, чтобы именно их учебники попали в госзаказ и имели бы наиболее широкое хождение. Это прозрачные экономические интересы. Но зачем учителю-то обманывать себя? Где вы видели, чтобы класс отобранных детей в руках опытного педагога, работающего по «традиционной» методике, оказался бы менее успешным (менее развитым), чем «слабый» класс в руках «слабого» учителя, но работающего по «развивающей» методике? (Непривычное сочетание, не правда ли? Обычно всё наоборот: и дети подготовленнее, и учитель сильный в классе «развивающего обучения»). А ведь только в случае устойчивой повторяемости такого «непривычного сочетания», можно было бы приписывать результативность методической системе. Ну покажите... Показывать нечего. И самое поразительное: после десятилетий разработки и внедрения «развивающего обучения» по сей день нечем измерять степень развития. Нет такой «линейки», с помощью которой можно получить данные, объективно отражающие эффективность развивающих усилий. Весь этот «развивающий» пафос не подтверждён по сей день научно обоснованными аргументами, если не считать, конечно, сюжеты, типа следующего. С гордым видом демонстрирует завуч графики, из которых видно, что по шкалам Векслера, например, «развивающий класс» имеет лучшие результаты, чем традиционный. Без малейшей тени сомнения на этом основании делается вывод об эффективности методики, а публика впадает в транс от накала высокой научности. Результаты докладываются на районной, городской, областной конференциях, даже публикуются, но никто из десятков тысяч дипломированных специалистов, слышащих или читающих этот бред, не пытаются задать вопрос: «А каков был исходный уровень детей?», «А по какой методике формировалась выборка и как была обеспечена её репрезентативность?», «Какова динамика роста возможностей ребёнка?», «Как обеспечивалась однородность контрольной и экспериментальных групп?», «Каким методом удалось подобрать учителей примерно одинакового уровня на контрольные и экспериментальные классы?». Наш горе-экспериментатор выступает дальше и из его слов становится ясно, что в этот, столь развитый класс, все хотели попасть, что фактически был конкурс, а, соответственно, отбор детей. Вы уточняете процедуру отбора, и выясняется, что учителями была проделана большая работа: каждому родителю объясняли, что здесь программа посложнее, а здесь попроще, что здесь родителям предстоит много помогать детям (фактически, учиться вместе с ними) и покупать разные дополнительные аксессуары, а здесь помогать тоже надо, но уже можно не иметь высшего образования и так далее. И компетентности этого «учёного» недостаточно хотя бы для того, чтобы понимать: представленные результаты и прежде выглядели ненаучными, а когда озвучивается такой способ формирования выборки, полученный результат нельзя рассматривать ни со знаком «плюс», ни со знаком «минус». Кому, зачем нужны такие «эксперименты»? Какой толк от безграмотных экспериментаторов? И кто ответит за вред, который наносится школе и детям научными имитаторами? Ведь на основе именно такого рода «экспериментов» некоторые системы обучения стали массовыми.

Мне осталось спросить: а вы знакомы с современной статистикой заболеваний школьников? В этой связи все вспоминают «перегрузку». И топорно решают проблему: сокращают учебный план. Где же «научный подход»? Какова природа перегрузки, какие психологические процессы и состояния лежат в её основе? На уровне здравого смысла и личного опыта: скука, принуждение, противоестественность занятий. Преодолеть эти составляющие — вот нормальный выход здравомыслящего человека на проблему. Вот где пригодился бы научный энтузиазм, пусть бы «развивающее обучение» предложило что-нибудь более научное, чем банальное снижение числа учебных часов. Но нет, здесь наш научный авангард вновь демонстрирует полную растерянность.



Идея-фикс «развивающего обучения» — осчастливить всё население опережающим развитием теоретического мышления. Казалось бы, идея не должна вызывать особых возражений. Но вдумайтесь: кто мыслит? Человек? Или некая составная часть его сознания, мозга, интеллекта? И где вы встречали процесс абстрактно-понятийного мышления в чистом виде? Человеческое мышление всегда сложносоставно. В решении сложной инженерной задачи участвует даже моторика тела, не говоря уж о воображении, эмоциях, интуиции, процессах восприятия. Только азартный, болеющий за дело человек способен «горы свернуть». Если учение в такой степени «ведёт за собой развитие» и моему ребёнку навязывают развивать исключительно, например, «теоретическое мышление», если сегодня уже почти нет альтернативы — в «развивающее обучение» откровенно загоняют административной дубиной, — то чем обернётся этот «теоретический флюс» для моего собственного дитяти? Утратой перспективы быть полноценным человеком — вот чем!

Нормальный человек должен полноценно жить, используя все свои психические функции. Хотелось бы, чтобы он обладал яркой фантазией, культурой чувств, интуицией, чтобы его осеяло, чтобы имел «золотые руки», любил размышлять и решать проблемы. Вместо этого ему предлагают накачивать только одну мышцу, якобы самую главную.

Господи, как хорошо, что обучение не ведёт за собой развитие в такой степени, как это представляется адептам развивающей педагогики. Что же оно делает? Оно транжирит ценнейшее время (в психологии называемое сензитивным), наиболее подходящее для взращивания одних способностей и не подходящее для других. И тем более оно не должно замыкаться на какой-то одной, будь она трижды привлекательной, функции. Любая однобокость крадёт что-то у наших детей. Любой флюс вреден.

А ведь такой флюс — закономерное продолжение научной традиции, свято соблюдаемой в этом научном клане. Помните: сначала дошкольно-игровой «флюс», когда ребёнок присваивает социальные связи и отношения через ролевую игру. Было бы сказано — будет сделано: вся дошкольная педагогика выстроена на игрании. Затем — учебный «флюс» начальной школы. Затем — явное замешательство перед буйством природы: общение как ведущий вид деятельности подростков — явная дань тому, что происходит помимо воли учителя, что учитель почти не регулирует, что подросток осуществляет вне «зоны ближайшего развития», ибо тут «помощь взрослого» лишь помеха. Накопившийся в душе подростка протест против отлучения от нормальной жизни, в которой было бы место и игре, и труду, и учению, выплескивается наружу подростковым негативизмом, «кризисом возраста» и неистовым, ритуальным общением с себе подобными.

Обратите внимание, острота «подросткового кризиса» тотчас снимается, а порой становится сомнительным само существование кризиса, как только у подростка вдруг появляется Дело. Любая «ведущая деятельность», как и всякий «возрастной кризис», — следствие социального насилия над человеком, лишения его нормального и природосообразного многообразия жизни, а вовсе не закономерность психического развития. Можно, конечно, вести речь о закономерностях психологического реагирования на те или иные социальные лишения, но при чём здесь возрастные закономерности развития психики?

В.В. Давыдов вскользь упоминает о возможности появления теоретического мышления вне пределов специального обучения, отводя таковой место случайного события, в то время как «развивающее обучение» берёт на себя глобальные обязательства: «Культивирование эмпирического мышления, конечно, не способствует развитию у школьников другого типа мышления (которое, безусловно, имеется у некоторых учащихся, но приобретает ими порой наперекор устоявшимся содержанию и методам





образования). Поэтому многие дети с большим трудом усваивают современные знания, если они передаются им действительно современными методами»².

Как видно из высказывания главного теоретика «развивающего обучения», «действительно современные методы» могут быть неадекватными «внутренним условиям» многих детей; без «действительно современных методов» теоретическое мышление откуда-то иногда берётся, но если берётся, то почему-то наперекор школе; и «дети с большим трудом усваивают современные знания, если они передаются им действительно современными методами», под которыми, очевидно, подразумеваются именно методы «развивающего обучения». Что ж, смелое признание. Вы только вчитайтесь: дети не годятся для «действительно современных методов», которые вытекают не из природы этих самых детей, а из научной логики изучаемого предмета. Не методы для детей, а дети под метод... Вот он, педагогический волюнтаризм в действии: переделаем, подгоним детей под эти самые «действительно современные методы», что вновь соответствует императивам времени, вскормившего эту научную школу: кого приказывали, того и формировали...

Пусть бы оставались... старые методы.

Научная же формулировка этого волюнтаризма выглядит вполне презентабельно и перспективно: вместо всем понятного «передельвания детей», дабы они вписывались в «систему действительно современных методов обучения», проще говоря, в систему теоретических взглядов (схем) отдельного учёного, говорится о целенаправленном изменении «психологической базы развития», что, в сущности, одно и то же. Но не всем понятно, что «психологическая база развития» это и есть психологическая природа ребёнка. Итак, переделаем психологическую природу человека, подгоним детей «под метод», а мышление «под науку»...

С грустью приходится отмечать, что преодолеть сию историческую реальность, подкреплённую предметным эгоизмом и огромным численным перевесом специалистов-предметников не представляется возможным. Схема, отработанная десятилетиями: от предмета (науки) к методике, от методики к ученику, выведена из «специфики предмета», а не из специфики человека. Как тут не вспомнить Песталоцци: «Конечная цель любого научного предмета заключается в основном в том, чтобы совершенствовать человеческую природу, развивая её в максимально высокой степени. Не развитие науки, а развитие человеческой природы через науки является их священной задачей. Поэтому не человеческая природа должна быть приведена в соответствие с научными предметами, а научные предметы с человеческой природой»³. Великому швейцарцу ещё в прошлом веке было ясно, что учебные предметы должны быть переведены на человеческий язык. Мы же по сей день пытаемся впихнуть в ученика и язык математики, и язык лингвистики, и язык химии, более того, пытаемся изменить саму природу человеческого мышления, втискивая в него не человеческий, а особый — «научный способ мышления». Кто сказал, что много «чужих» языков лучше, чем один — свой, человеческий — язык?

И далее у В.В. Давыдова: «...культивирование в школе эмпирического мышления — одна из объективных причин того, что школьное образование слабо влияет на общее психическое развитие учащихся, на развитие их умственных способностей. Ведь эмпирическое мышление возникает и может более или менее развиваться у детей вне пребывания в школе, поскольку его источники связаны с повседневной жизнью людей. Подлинное школьное образование — если учитывать современные требования — по сути дела должно быть ориентировано на развитие у детей именно теоретического мышления...»⁴. То есть на то, что не связано с повседневной жизнью людей?

К чему призывают учителя с помощью этой сложной фразеологии?

Свести психическое развитие к «самой обаятельной и привлекательной» функции?

² Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 5–6.

³ Песталоцци И.Г. Избр. пед. произв.: В 3 т. — Т. 3. — М., 1965. — С. 216.

⁴ Там же. С. 6.



Ещё больше оторвать школу и обучение от жизни?

Лишить обучение остатков жизнесообразности?

Ради чего?

Получается, что культивирование в школе теоретического мышления, которое не возникает и не развивается у детей вне пребывания в школе, поскольку его источники не связаны с повседневной жизнью людей, будет влиять на общее психическое развитие больше, чем то, что своими генетическими корнями связано с повседневной жизнью. На мой взгляд, это своего рода «ложная гипотеза», придуманная для упражнения ума студентов, например, но никак не основа для научной педагогики и тем более практики, занявшая это место по какому-то нелепому стечению обстоятельств.

Почему бы не попытаться исследовать обстоятельства, при которых теоретическое мышление всё-таки возникает даже вопреки «устоявшимся содержанию и методам образования»? Как складывались бы судьбы российской школы, которая пытается нынче получить удовольствие от развивающего обучения, если бы вместо экспериментов по выкладыванию с нуля «теоретического мышления» вопреки сензитивности возраста кто-нибудь попытался бы поискать его в недрах живого и действующего — оно же связано с повседневной жизнью людей — эмпирического — и попытался бы нащупать технологию его взращивания? Или вместо того, чтобы насилловать теоретическими экзерсисами младших школьников, разобрались бы с тем, откуда оно — теоретическое мышление — берётся у школьников старших без специального обучения? Не станут же сторонники РО утверждать, что такового начисто лишены все школьники, не учившиеся по «эксклюзивно развивающей» программе. Или на олимпиадах, что, побеждают представители только «развивающего обучения»? Разве до возникновения института школы при доминирующем обучении через «включение в трудовую жизнь» и обучение через «наблюдение окружающего мира» теоретическое мышление не формировалось? Инфантильных молодых людей, не вписывающихся в реалии окружающего мира, в те времена, что, было больше, чем сейчас? Принцип изоляции детей от взрослых, от реалий производства, от всех тех жизненных процессов, к которым они готовятся в школе, разве может оказаться вернее принципа включения детей в реальную жизнь? Осталось добавить, что В.В. Давыдов совершенно прав в том, что и сто, и тридцать лет назад, и нынче из детей, не обучавшихся по «эксклюзивно развивающей системе» весьма часто вырастали и вырастают люди, обладающие теоретическим мышлением.

С такой постановкой обучения — в отрыве от общего контекста жизни, конечно же, нельзя согласиться. Иностранному языку десятилетиями обучали именно так: в полном противоречии с тем, что составляет ткань реальной жизни, реальных информационно-коммуникативных процессов, опосредованных иностранным языком. Хотя здесь нет полной аналогии с «развивающим обучением». Если бы учителя иностранного языка восприняли эту идеологию, то мы уже вернулись бы к «формально грамматическому методу» и развивали теоретическое мышление на основе анализа и синтеза грамматических конструкций.

Несопоставимость усилий и результата, казалось бы, давно подсказывает учителю, что необходимо вернуться на стезю природосообразной педагогики, когда урок — продолжение жизни, а жизнь — продолжение урока. Когда работа учителя — продолжение работы других могущественных педагогов: природы, семьи и жизни во всём многообразии ощущений, переживаний, размышлений, поступков и деяний, падений и взлетов, потерь и достижений.

Процесс роста имеет свои ориентиры, среди которых определяющая роль отводится собирательному взрослому, складывающемуся из родителей, их родителей, старших сестёр и братьев, их друзей, и наконец, учителя, присутствующих и деятельно,





и экзистенциально в жизни ребёнка. Все эти взрослые, так или иначе взаимодействуя с малышом, создают общее с ним жизненное пространство, в котором происходят единичные и множественные, случайные и системные, хаотичные и гармоничные акты «врастания ребёнка в развитую жизнедеятельность взрослого», в которых, конечно же, специально организованному обучению принадлежит важное место, но далеко не первое.

Из сказанного следует, что «развивающее обучение» совершенно правильно делает ставку на присутствие взрослого в «зоне ближайшего развития». Но попытаемся понять, в чём разница между педагогическим волюнтаризмом и природосообразной педагогикой в вопросе о роли взрослого. Когда взрослый делает что-то своё, а ребёнок врастает в то, что он делает, это природосообразный сценарий; в то время, как в «развивающем обучении» взрослый делает нечто специальное, особым образом, педагогически организованное, и втягивает туда ребёнка. Природосообразное понимание «роли взрослого» исключает насилие, «развивающее обучение» его предполагает. Разница невелика, едва заметна: в природосообразной модели воспитания взрослый не вынуждает ребёнка ступать на каждую ступеньку «поэтапного формирования умственных действий», а действует в достигаемой близости от него, позволяя малышу «врастать» в свою полноценную и продуктивную — подлинную — деятельность ровно настолько, насколько тот может и хочет, и главное, с помощью его собственных, внутренних алгоритмов, производных от природы и индивидуального жизненного опыта, соединённых в единый, целостный сплав интуиции, воображения, мышления, воспоминаний, чувств и переживаний. Этот внутренний алгоритм способен «скакать через ступеньки», а иногда и возносить ум к решению, минуя все ступеньки. Зачем же подвергать ребёнка столь странной для «развивающего» пафоса операции — заблокировать его собственные, имеющиеся в наличии, или проклевывающиеся алгоритмы, ради гипотетичной ценности алгоритмов, заимствуемых из научной деятельности или из «теории поэтапного формирования умственных действий»?

Очевидно, что собственный, природный поведенческий алгоритм ребёнка именно в том и состоит, чтобы следовать за взрослым. Но вот что важно: иногда природный алгоритм и в том, чтобы забежать «поперед батька». Свобода внутреннего выбора вариантов, вариативность поведения от ориентировочного рефлекса до ценностно-ориентационного поиска — вот природная норма.

Таким образом, именно природосообразность обучения, понимаемая не в вульгарно-биологизаторском смысле, как детерминация обучения ходом естественного созревания или предначертанность судьбы и способностей генетическим кодом, а как действие образовательной тактики и стратегии в гармонии с «внутренними условиями» человека, в том числе и с тем, что сложилось до школы, вне школы, то есть в согласии с природой (сущностью) приобретённой — естественный антипод марксистской схоластики «развивающего обучения». Педагогике, разделившей целостную сущность человека на биологическую и социальную «составные части», ничего не стоило в спешке или по умыслу забыть об одной из них. Если личность — производное исключительно из «совокупности общественных отношений», то закономерен вывод: поскольку возможности модификации последних неисчерпаемы, безграничны перспективы «развития личности» и «развивающего обучения». Развивающего (читай: гнущего) ребёнка под свои методы и под свои теоретические убеждения, которые, ох как запросто, могут оказаться заблуждениями. Ищи тогда виноватых! А что, если сам принцип «разделения» неверен в корне? А можно ли вообще не делить человека на части? И куда канет тогда воинственное объявление: биологизаторство, социологизаторство?..

Есть простейший способ избежать глобальных научно-административно-педагогических ошибок. Пусть ребёнок, ученик, а точнее, природа человека всегда будет



тем камертоном, по которому настраивается педагогическая система, а не наоборот. Заметьте: теоретики развивающего обучения не говорят о природе детей, они описывают свои гипотезы и выдают их за «природу детей», упоминают эксперименты, в которых эти гипотезы якобы подтвердились и умалчивают те, в которых они были опровергнуты. Я вновь отсылаю тех, кто хочет «потрогать руками» развивающий потенциал школьного обучения, в том числе в самом «развивательном» исполнении, в ближайший интернат. Туда, где нет возможности приписать «системе» эффект, достигаемый отбором детей, семейным воспитанием, высокой квалификацией или личным обаянием педагогов. Отчего-то о развитии в таких учреждениях все стыдливо помалкивают.

Не так безобидна, как это может показаться на первый взгляд, и «теория ведущих видов деятельности». Чего стоит хотя бы то обстоятельство, что эта теория в своей схеме не нашла места деятельности, имеющим продукт — социально-ценный результат, который можно потрогать, использовать по назначению? Табуретку, например, или молоток, или реальную профессию — водителя категории «С». Трудовое воспитание просто исчезло из педагогических намерений школы. А вместо них насаждались деятельности условные — тренировочные. Весь пафос школы сведён к «подготовке к предстоящему труду» — к «подготовке в вуз». И так далее. И всё это обосновывалось, обнаучивалось. Обратите, кстати, внимание на то, что урок труда давно стал уроком «теоретических основ» труда, урок пения уже давно урок теории музыки, осталось совсем мало, чтобы урок физкультуры превратился в урок «теоретических основ здорового образа жизни» (учебники уже написаны). Будь в арсенале нашей педагогики хотя бы одна, хотя бы маленькая «теория», обосновывающая значение продуктивной деятельности для становления личности, то всё было бы по-другому? Отчего же такая теория не появилась?

Б.Г. Ананьев ещё в 60-е писал, что не подтвердилась гипотеза о том, что одни виды деятельности зарождаются в других вследствие внутренних закономерностей психического развития, что всякая деятельность имеет своё значение в онтогенезе, значение, которое не может быть заменено ничем, в том числе какой бы то ни было ведущей деятельностью. Кто услышал? Кто попытался остановить раскручивание гигантского маховика дошкольного воспитания, нацеленного на инфантилизацию всей страны? Результат? А вспомните «МММ»! Сам добровольно отнёс деньги, а после стучится в государственную стену: отдай, мол. А сорокалетние дяди, по сей день норовящие сесть где-нибудь на рельсах с открытыми ртами и ждать «добротного дядю», который придёт и накормит? Не давай уголь в долг, будешь с зарплатой. Ведь среди нас уже нет людей, способных творить обстоятельства, а не быть архетипическими жертвами.

Где хотя бы один эксперимент, в котором было бы внятно показано, что при прочих равных условиях ролевая игра влияет на развитие старшего дошкольника более весомо, позитивно, оказывается более «ведущей» деятельностью, нежели, например, его аналогичная по времени включённость в реальные производственные процессы и отношения, в продуктивные виды деятельности? Хотя бы один такой эксперимент, который доказал бы, что сюжетная игра «в хозяйку с мытьём детской пластмассовой посуды» оставляет в душе ребёнка более глубокие следы, нежели бесхитрое вытирание настоящих тарелок вместе с мамой с разными там «женскими» рассуждалками! Исчезли бы все вопросы. Но в том-то и дело, что один-единственный такой эксперимент разрушит миф о «ведущих видах деятельности» вместе с концепцией периодизации психического развития, которую всё ещё заучивают в психолого-педагогических учебных заведениях. И, увы, не в историческом плане, а как руководство к действию.





Методологический кризис теории обучения не ограничивается, разумеется, проблемами начального обучения, где преимущественно подвизаются педагогические экстремисты: те, кому мало естественных темпов созревания, кто ратует за более раннее, более быстрое развитие, кто норовит непременно вмешиваться в сценарии, созданные природой. В полной мере сказанное следует отнести и к проблемам обучения иностранным языкам. Здесь наблюдается закономерная идентичность «болевых» зон, что вполне понятно: обучение иностранным языкам — это в прямом смысле слова «начальное обучение», разворачивающееся, правда, в отношении неродного языка. Так же как начальная школа реализует идеологию «учим сейчас, умеем потом», учитель иностранного языка учит сейчас, чтобы когда-нибудь, где-нибудь, может быть, как-нибудь ученик смог бы воспользоваться языком. И там, и здесь подразумевается навыковый, упражненческий подход к предмету, при котором неизбежен длительный период подготовительной тренировочной деятельности: ребёнок готовится к чему-то в будущем — делает «приседания» ради будущей игры в футбол. Происходящее для него неактуально в настоящем. Он обречён «готовиться к жизни», вместо того, чтобы наслаждаться жизнью здесь и сейчас. Где уж тут говорить о полноценности бытия, которое только и может дать полноценного человека. В таких условиях разговоры о «всестороннем развитии личности» чистой воды вранье.

После десятилетий психолого-педагогического мифотворчества, сотен и сотен триллионов рублей, истраченных на школу, создававшуюся под «виртуального», а не под реального ребёнка, единственной альтернативой марксистской схоластики «развивающего обучения», которая позволит хотя и болезненно, но зато быстро и точно обрести методологическую опору под ногами, является обращение к принципу природосообразности, как к абсолюту, не требующему доказательств, а потому лежащему в основе любой педагогической системы (А. Дистервег).

Природосообразность это не частный принцип той или иной системы воспитания, как в советской педагогике, а общефилософская основа воспитания и образования, обладающая универсальной применимостью как в отношении глобальных теорий и педагогических систем, так и в отношении частных методик или технологий обучения.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 264.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 5–6.
3. *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. произв.: В 3 т. — Т. 3. — М., 1965. — С. 216.