

О методологической культуре людей, получающих заработную плату в системе образования

*Те, кто отказываются от методологии, ищут не **то**, что надо, не **так**, как надо и не **там**, где надо (Л.С. Выготский)*

Когда некоторые педагоги заявляют, что им не нужна «ваша» теория, а необходимо давать практику, у меня это вызывает сомнение по поводу их компетентности и тревогу за судьбу тех, кого они учат. Они говорят: «Зачем нам ваши теории, дайте нам четкую инструкцию: что делать на раз-два-три». Получив такую инструкцию, методику, технологию (т.е. инструмент!), они заявляют: «Что-то не работает, дайте другой». Берут другой: «О, это то, что надо, только почему-то в одной ситуации он хорош, а в другой чего-то не хочет работать. Дайте такой инструмент, чтобы во всех ситуациях работал». Такие «практики» хотят одним инструментом удовлетворить все потребности, одним ключом открыть все двери, и, если что-то не получается, объяснение находится в имеющихся условиях, а не в особенностях их труда: «слабый класс», «мало времени», «дети ленивые», «родители не помогают», «программы плохие» и т.д. А мир меняется, бросая новые вызовы человеку, подвергая его испытанию неопределенностью, информационным перегрузкам, бешеным темпом («давление времени»).

Динамика происходящих изменений диктует новые требования к современному человеку: чтобы уметь вовремя перестраивать свою деятельность (или осваивать новые виды деятельности), необходимо обладать психологической гибкостью, способностью к переобучению и еще рядом компетентностей, обозначенных в новом федеральном государственном образовательном стандарте как универсальные учебные действия,

включающие рефлексию процесса и результатов, целеполагание, проектирование. Иными словами, учащиеся должны не просто заниматься какой-то деятельностью, навязанной им извне, а освоить **способы организации этой деятельности**, т.е. получить определенную **методологическую подготовку**.

Данная проблема была обозначена еще в 60-е годы XX века Г.П. Щедровицким: «Сейчас в обучении и воспитании мы повсеместно сталкиваемся с фактами такого рода, что дети, к примеру, изо дня в день решают арифметические задачи в классе и дома и, одновременно, не умеют решать задачи, ибо, сталкиваясь с новыми условиями и новым типом задач, они теряются, оказываются без средств, необходимых для их решения или для того, чтобы такое решение построить; точно так же – другой пример – дети в течение многих лет пишут и, одновременно, не умеют писать таким образом, как это требуется; наконец последний пример – в процессе учения дети приобретают «знания» и достаточно подготовлены для того, чтобы на уроке ответить на вопросы учителя, но они встают в тупик, когда им приходится применять эти знания на практике.

Объясняя эти общеизвестные факты, обычно говорят, что дети просто не обучены или обучены плохо, что их надо хорошо учить. Но подобные объяснения причин систематических и массовых ошибок, как и подобные рекомендации, мало чего стоят, ибо как раз *лучше* учить мы и не умеем, так как не знаем, как это делается и что собственно нужно дать детям, чтобы они могли “хорошо” научиться. Не секрет ведь, что сейчас в большинстве случаев не мы обучаем детей, а *они сами учатся*.

На наш взгляд, причина указанных систематических ошибок заключается в том, что дети “видят” объекты, с которыми они сталкиваются в процессе своей деятельности, не так, как их нужно “видеть”, чтобы правильно действовать. Содержание, описываемое в условиях задачи, они “видят” не так, как его нужно “видеть”, чтобы решать любые арифметические задачи, слова и предложения не так, как это нужно, чтобы писать любые тексты на русском

языке, и т.д. и т.п. Очевидно, в ходе учения они не сумели выделить и освоить ту “идеальную действительность”, которая в каждом из этих случаев обеспечивает безошибочную деятельность.

И наоборот, когда мы начинаем исследовать, что же именно позволяет отдельным детям решать разнообразные задачи и безошибочно строить свою деятельность в меняющихся условиях, то всегда оказывается, что они по-особому «видят» объекты, что их умения основываются на специальных «картинах» идеальной действительности, которые им в силу того или иного стечения обстоятельств удалось выделить или построить»¹.

И дальше: «...существующие методы обучения почти не обеспечивают сознательной и систематической работы учителя по формированию этих психических деятельностей. При существующей практике обучения они складываются, как правило, стихийно. Учитель по существу не знает, чему он учит - каким видам и типам знаний и деятельностей. Не знает он потому, что это еще не исследовано в науке. А вследствие этого ни методист, ни учитель не могут сознательно построить сам процесс обучения. Огромную роль поэтому, как в прежние времена, играет подражание учащихся: учитель показывает, а ученик должен “схватить” его способ деятельности. Как ученик при этом действует, как он схватывает, - это остается вне контроля учителя. Как должен учащийся схватить - этого учитель тоже не знает. Если учащиеся не схватили, не поняли с первого раза, учитель повторяет свою деятельность еще раз, а потом - еще и еще. Но деятельность ученика остается по-прежнему неконтролируемой».²

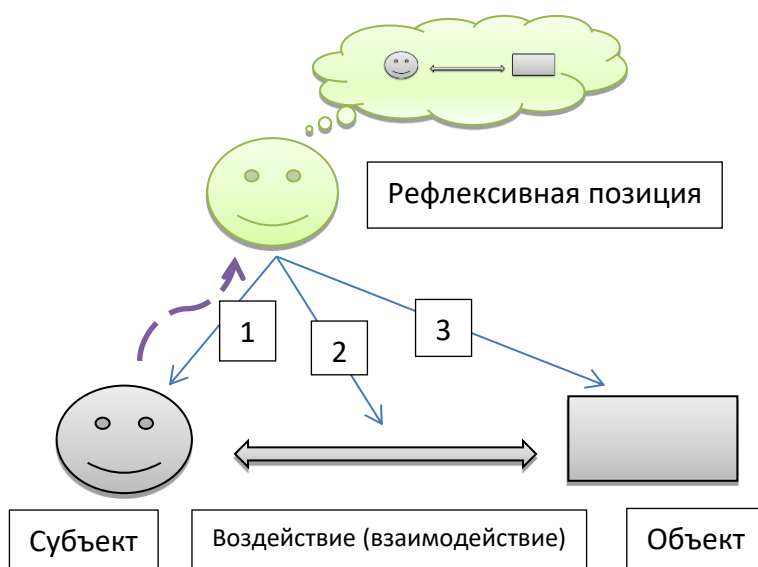
Деятельность (Д) как процесс воздействия субъекта на объект характерна для любого человека, независимо от сферы его интересов, профессиональной принадлежности, возраста.

¹ Щедровицкий Г.П. Предисловие. В кн.: Педагогика и логика. - М., Касталь, 1993, с.5.

² Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ). В кн.: Педагогика и логика. - М., Касталь, 1993., с. 25.



Когда же мы говорим об учебной деятельности (УД), то следует заметить, что она направлена на освоение других видов деятельности. Освоение другой деятельности возможно только при имеющейся рефлексивной позиции: учащийся должен понять, «увидеть мозгом» то, что он сделал, тогда он «освоил», «усвоил», «присвоил», «осознал» и т.д., т.е. готов к самостоятельному повторению деятельности в других условиях. Итак, мы видим, что сама учебная деятельность уже достаточно сложна для анализа. Успешное обучение связано с полноценной субъектной позицией ребенка, основанной на сознательной рефлексии (предусмотренной, кстати, как обязательный планируемый результат новым образовательным стандартом). Главным инструментом познания и организации деятельности (своей или чужой), является рефлексия (умение занять рефлексивную позицию, увидеть ситуацию и себя «со стороны»). Без рефлексии нет осознанного развития.



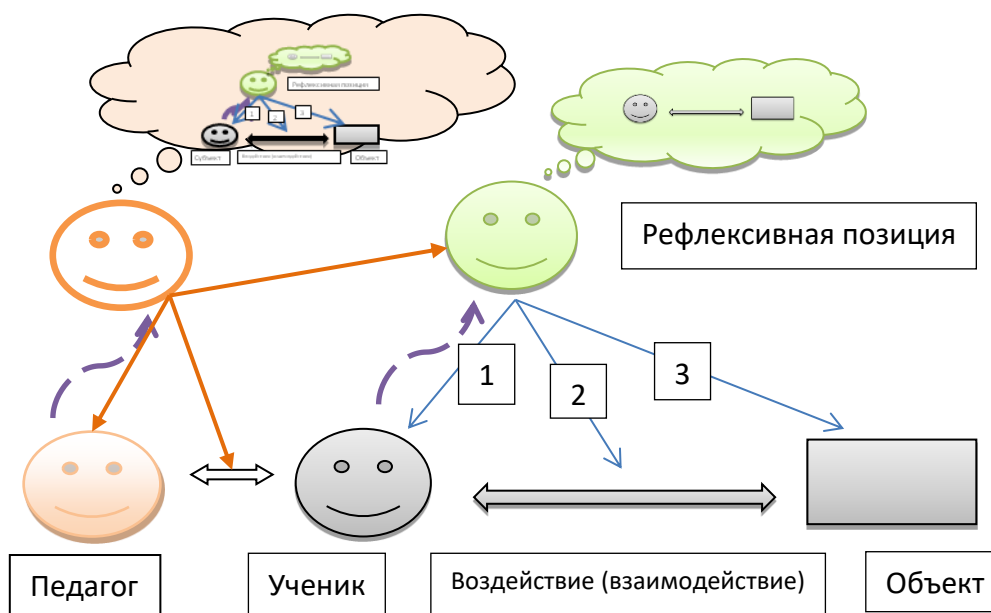
Для занятия рефлексивной позиции ученик должен «покинуть» свою физическую оболочку, которая мешает ему проникать в суть происходящего,

выйти в «виртуальное пространство», из которого он может наблюдать (отражать, рефлексировать) ситуацию со стороны, в том числе на себя самого, свои действия. Зачем? Чтобы там, вверху, где никто и ничто не мешает познавать действительность, сложить «истинную», «идеальную» картину происходящего. Исходя из такого видения ситуации, субъект принимает решение и корректирует (см. на схеме): 1) свое поведение, действия; 2) свои инструменты; 3) видение объекта. Зачем? Чтобы всем этим УПРАВЛЯТЬ.

Именно освоение учащимся рефлексивной позиции позволяет ему осваивать большинство универсальных учебных действий, и мы можем утверждать, что обучение ребенка рефлексии и развитие этой способности является одной из главных задач педагога на любой ступени общего образования. Следовательно, при организации внедрения новых образовательных стандартов главное внимание необходимо уделить развитию рефлексивных способностей учащихся. А для развития рефлексивных способностей учащихся такими способностями должны обладать сами педагоги – и здесь обозначается одна из главных проблем.

Вопрос: кто такой педагог? Ответ: тот, кто **организует деятельность (ОД) других людей**, а в случае с учащимися он организует учебную деятельность, которая сама по себе уже не проста (ОУД).

Особенность как учебной, так и педагогической деятельности заключается в том, что их целью, средством и результатом является другая деятельность, что собственно и провозглашается новыми образовательными стандартами. Это означает, что педагог должен профессионально понимать: что такое деятельность, что такое учебная деятельность, как эта деятельность строится, по каким законам развивается, какую имеет структуру. Иными словами, профессионал, получающий заработную плату за обучение детей, должен обладать весьма внушительной методологической компетентностью. И рефлексивная позиция учителя более высокого порядка, чем у учащихся.



При этом педагог направляет свое рефлексивное внимание как непосредственно на себя самого, так и на ученика и его рефлексивную позицию, управление которой и является, собственно говоря, главной педагогической задачей. Все остальное в труде педагога является не столь важным и значительным, т.е. укладывается в рамки технологий, которые можно описывать и транслировать.

Но любая технология заработает по-настоящему лишь тогда, когда она сознательно выбрана, т.е. подходит для решения проблем, существующих «здесь и теперь»: в этой ситуации, в этом классе, сегодня (а не всегда). Авторы инструментов (методик и технологий) никогда не видели тех ребят и педагогов, которые будут по этим методикам работать. Именно педагог, опираясь на методологию, должен подбирать те инструменты, которые актуальны «здесь и теперь». И держать эти инструменты, пользоваться ими каждый будет по-своему.

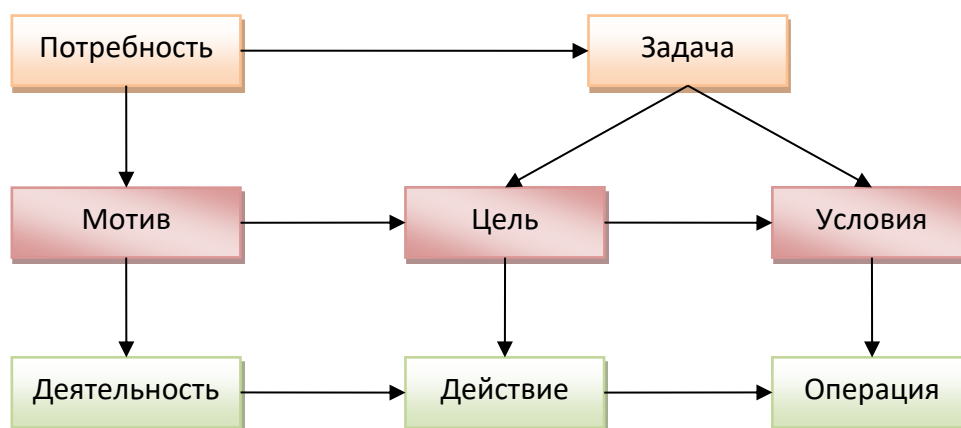
Только при таком понимании можно говорить об «управлении процессом», «управлении учебной деятельностью» детей. И коль скоро мы заговорили об управлении, следует упомянуть сформулированный У.Р. Эшби принцип адекватности управляющей системы (принцип необходимого разнообразия). Согласно этому принципу управляющая система (в нашем случае педагог с его рефлексивной позицией) должна обладать большим

разнообразием и сложностью, чем управляемая система (учащийся с его рефлексивной позицией, который сам, в свою очередь, является управляющей системой по отношению к осваиваемой деятельности по овладению предметом). Следовательно, к педагогу предъявляется требование «удерживать» не только свою рефлексивную позицию (по отношению к себе и по отношению к ребенку), но и зафиксировать и «удерживать» рефлексивную позицию учащегося, анализировать эту позицию и управлять ею.

В такой логике при подготовке педагога важно не столько глубокое знание учителем преподаваемой дисциплины, предмета (хотя и это важно!), сколько владение методологией предмета – и в этом аспекте мне видится ключевая проблема для организаций, занимающихся подготовкой педагогических кадров.

Обращаясь к вопросу организации деятельности учащегося, организации деятельности педагога, организации деятельности вообще, рассмотрим схему деятельности, предложенную А.Н. Леонтьевым.

По А.Н. Леонтьеву общее направление деятельности задается **мотивом**, деятельность осуществляется через структурные единицы – направленные действия. «Направленное» действие – это действие, имеющее конкретную **цель**. Действия, в свою очередь, распадаются на более мелкие структурные единицы - операции, выбираемые субъектом исходя из имеющихся **условий**. Цель может быть одна, а выбранные для ее достижения операции (технологии, методики) будут разными, поскольку разные условия.



Глядя на эту схему, можно понять, зачем нужна методология, и почему не может быть универсальных методик. Допустим, все педагоги и руководители системы образования замотивированы на внедрение новых образовательных стандартов. Допустим, все единообразно в связи с этим поставили себе цели. У всех мотивы и цели одинаковые, все идут к одному результату! НО УСЛОВИЯ разные: разный контингент учащихся, разный социальный состав родителей, разная материально-техническая база, разные природно-климатические, этнические и прочие условия. И каждый к одной и той же цели будет идти разными путями, выбирая те операции (технологии, методики), которые будут эффективны «здесь и теперь», в конкретной школе или конкретном детском саду. А для того, чтобы правильно выбрать операцию, нужно понимать, что творишь, нужно рефлексировать, нужно знать структуру и логику деятельности, т.е. быть методологически грамотным – знать эту самую вроде как «теорию», от которой отказываются те, кому педагогический труд противопоказан.

В этом смысле, если говорить о так называемых «субъект-субъектных» отношениях, основным их признаком является способ (или место: кто, откуда) постановки целей. Если цель ставится педагогом, т.е. извне по отношению к учащемуся, мы говорим об отношении «субъект-объект», о деятельности учащегося репродуктивной (непродуктивной). Это деятельность, стимулируемая извне (а не мотивированная изнутри), и осуществляется она только под «давлением» педагога. Как только «давление» исчезает, прекращается и деятельность, поскольку она не имеет для ребенка смысла,

следовательно, и мотива. Под «давлением» нужно понимать не только непосредственное воздействие на ребенка («объект»), но и опосредованное, когда педагога рядом нет, но воздействие существует внутри, в сознании «объекта» и является продолжением непосредственного «давления педагога». Такое внутреннее «давление» не является мотивацией, не ведет к осознанию, к осмыслению деятельности, и это для нас принципиально: уберите это воздействие, и у ребенка не возникнет желания продолжать деятельность самостоятельно.

Если же ситуация организована педагогом так, что цели ставятся самим ребенком («изнутри»), с позиции «я понимаю, зачем, хочу, и знаю, что для этого надо сделать», возникают так называемые «субъект-субъектные» отношения.

В методологии принято разделять понятия «продуктивная» и «репродуктивная» деятельность.

Репродуктивная деятельность просто копирует другую деятельность, например, ученик копирует учителя, или учитель, взяв методичку-инструкцию, строго по ней ведет занятие. Здесь не нужна рефлексия, осмысление и целеполагание: технология (цели, операции) прописана, и педагог делает то, что написано в методичке, не обращая внимания на действительность. Как правило, результат в методичке прописан, только на практике он часто отличается от планируемого: «... в практике давно зафиксировано, что дети научаются не тому, чему их учим, но этот факт не получил надлежащего теоретического осознания как необходимый объективный закон обучения; вместо того чтобы опереться на него, понять закономерные отношения между тем, что мы даем “на вход”, и тем, что получаем “на выходе”, вместо того чтобы все обучение строить в соответствии с этим различием, мы рассматриваем эту ситуацию как результат плохого педагогического процесса и поэтому, естественно, стремимся ее преодолеть»³.

³ Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ). В кн.: Педагогика и логика. - М., Касталь, 1993, с. 137.

Продуктивная деятельность отличается от репродуктивной тем, что субъект ставит цели сам, соответственно он сам контролирует их достижение, сам выбирает виды операций (технологии). Обращаясь к схеме, мы видим, что реальное целеполагание невозможно без соответствующего мотива, да, собственно, деятельность без мотива бессмысленна. Все мы прекрасно знаем последствия занятий бессмысленной работой – апатия, низкая эффективность, деградация. Если же есть мотив, т.е. понимание того, «ЗАЧЕМ я это делаю», то тогда понятен (четко представляем) и ожидаемый результат (цель). Продуктивное целеполагание возможно только на основе определенных смыслов, которые формируются в ходе рефлексии. Еще раз обращаем внимание: это относится и к деятельности учащегося, воспитанника. Значит, невозможно формировать и развивать предусмотренное ФГОС универсальное учебное действие «целеполагание», если ребенок не видит смысла в какой-либо деятельности.

Вот замечательный пример работы педагога, основанной именно на таком понимании. Урок русского языка в 6 классе, тема «Правописание суффиксов существительных -чик – -щик, -ек – -ик». Первый вопрос, который задает учитель: «Поднимите руки, кто понимает тему, записанную на доске, каждое слово, и кто представляет себе, чем мы сегодня будем заниматься?». Организуется работа класса над смыслом (универсальным учебным действием «смыслообразование»). Примечательно, что учитель начинает обращаться к тем ребятам, которые руки не подняли: все понимают, что чем раньше ты зафиксируешь свою проблему, тем быстрее тебе помогут с ней справиться. Те, кто уже понял, помогают разобраться не понявшим, одновременно как бы проверяя правильность своего понимания. Когда наступает всеобщее понимание, учитель задает следующий вопрос: «А что мы должны сделать, чтобы правильно писать эти суффиксы?». И начинается коллективная работа над целью урока (УУД «целеполагание»). Кое-кто может заметить, что уже несколько минут урока прошло, а к материалу еще не приступили. В этом-то и беда традиционной школы – скорее схватиться за материал, чтобы его

«пройти» в соответствии с календарно-тематическим планированием и поурочным планом – «прохождение» материала важнее результата; первичен материал предмета – процессы, происходящие в учащемся не принимаются во внимание, не оцениваются. В логике нового стандарта приоритетом становится организация продуктивной (осмысленной, с постановкой цели «изнутри») деятельности учащихся, направленной на предметное содержание.

И вот ребята, подумав над вопросом учителя, выдают следующее. Первое, говорят они, мы должны научиться «узнавать эти суффиксы в лицо». Действительно, если я не выделяю суффикс в составе слова, не вижу его, то не понимаю, с чем и над чем мне вообще работать! Как часто, анализируя трудности учащихся, мы обнаруживаем, что в погоне за выполнением КТП учитель не увидел этих начальных проблем – в результате формируется снежный ком непонимания и демотивации ребенка. Второе, продолжают, шестиклассники, нам нужно понять правило, которому подчиняется написание суффиксов. И третье: чтобы мы каждый раз не лезли в учебник, не вспоминали правило, нужно хорошо потренироваться, «набить руку» в написании этих суффиксов. Все: ученики осмысленно поставили цели сами. Дальше все было просто: все понимали ЗАЧЕМ они этим заняты, все понимали, ЧТО они должны сделать, каждый, выполняя упражнения, оценивал себя и понимал, КАК ему нужно дальше двигаться к цели. Продуктивность работы детей была колоссальная, и присутствовавшие гости вдруг поняли, что «потраченное», казалось бы, время на смыслообразование и целеполагание как раз и оказалось наиболее продуктивным периодом урока.

Таким образом, логика системно-деятельностного подхода требует прежде всего достаточно серьезной методологической подготовки педагога, к которой присоединяется «предметная» подготовка. При этом и сама предметная подготовка видится совершенно иной – больше широкой, метапредметной, нежели узкоспециальной. Педагог без специальной методологической подготовки немислим, так как именно методология

занимается изучением деятельности (ее структурой, логической организацией, методами и средствами). Кто, где и как проводит такую подготовку будущих и настоящих учителей? Никто, нигде и никак. При этом мы понимаем, что именно методологическая грамотность (вкуче с личностными качествами), делает учителя настоящим профессионалом. Подчеркнем: знание своего предмета является бесполезным для педагога, и не нужным для детей, если он не понимает, как он организует деятельность учащихся. Педагог – это специалист, организующий *деятельность* других людей, обучающий *деятельности*. И если кто-либо считает себя профессиональным педагогом, то вполне естественно, что он *знает, как устроена человеческая деятельности и как ею управлять*.

Объявляя системно-деятельностный подход основой новых образовательных стандартов, мы тем самым заявляем об обязательной методологической компетентности учителя. И те руководители образовательных учреждений, которые начнут работу по развитию методологической грамотности в своем педагогическом коллективе, сделают серьезный прорыв.

P.S. А что в связи с вышеизложенным должно стать предметом изучения для учащихся педагогических специальностей вузов и колледжей?