

ОСНОВА ОСНОВ: методологическая культура

Владимир Владимирович Робский,
педагог, e-mail: vladimir-robskij@yandex.ru

*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, это вызывает сомнение по поводу их компетентности и тревогу за судьбу тех, кого они учат. Такие «практики» хотят одним инструментом удовлетворить все потребности, одним ключом открыть все двери, и если что-то не получается, объяснение находят 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 неопределённостью, информационными перегрузками, бешеным темпом («давление времени»).

- методологическая грамотность учителя
- развитие рефлексных способностей
- направленное действие
- репродуктивная и продуктивная деятельность

Методологическая подготовка

Динамика 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 ещё рядом компетентностей, обозначенных

в новом федеральном государственном образовательном стандарте как универсальные учебные действия, включающие рефлексии процесса и результатов, целеполагание, проектирование. Иными словами, учащиеся должны не просто заниматься какой-то деятельностью, навязанной им извне, а освоить **способы организации этой деятельности, то есть получить определённую методологическую подготовку.**

Эта проблема была обозначена ещё в 60-е годы XX века Г.П. Щедровицким, который отмечал, 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. 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 названных 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, что-

бы писать любые тексты на русском языке. 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 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 ещё 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 остаётся 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 ещё раз, а потом — ещё и ещё. Но деятельность ученика остаётся по-прежнему неконтролируемой»².

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.

Рефлексная позиция

Деятельность (Д) как процесс воздействия субъекта на объект характерна для любого человека, независимо от сферы его интересов, профессиональной принадлежности, возраста. Когда же мы говорим об учебной деятельности (УД), то заметим, 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», то есть 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 ребёнка, основанной на сознательной рефлексии (предусмотренной, кстати, как обязательный планируемый результат новым образовательным стандартом). Главный инструмент познания и организации деятельности (своей или чужой), — рефлексия (умение занять рефлексивную позицию, увидеть ситуацию и себя «со стороны»). Без рефлексии нет осознанного развития.

Для того, чтобы занять рефлексивную позицию, ученик должен 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: своё поведение, действия; свои инструменты; 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 ребёнка рефлексии и развитие этой способности — одна из главных задач педагога на любой ступени общего образования. Следовательно, при внедрении 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 своё рефлексивное внимание как непосредственно на себя самого, так и на ученика и его рефлексивную позицию, управление которой и является, собственно говоря, главной педагогической задачей. Всё остальное в труде педагога не столь важно и значительно, то есть укладывается в рамки технологий, которые можно описывать и транслировать.

Но любая технология заработает по-настоящему лишь тогда, когда она сознательно выбрана, то есть 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 ребёнку), но и зафиксировать и «удерживать» рефлексивную позицию ученика, 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.

Организация деятельности

Обращаясь к вопросу организации деятельности учащегося, организации деятельности педагога, организации деятельности вообще, рассмотрим схему деятельности, предложенную А.Н. Леонтьевым. Общее направление деятельности задаётся **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 её достижения операции (технологии, методики) будут разными, поскольку разные условия.

Допустим, все педагоги и руководители системы образования мотивированы 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. К одной и той же цели будут идти разными путями, выбирая те операции (технологии, методики), которые будут эффективны «здесь и теперь», в конкретной школе. А для того, чтобы правильно выбрать операцию, нужно понимать, что делаешь, нужно рефлексировать, нужно знать структуру и логику деятельности, то есть быть методологически грамотным — знать эту самую «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, то есть 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 ребёнка смысла, следовательно, и мотива. Под «давлением» нужно понимать не только непосредственное воздействие

на ребёнка («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 ведёт к осознанию, к осмыслению деятельности, и это для нас принципиально: уберите это воздействие, и у ребёнка не возникнет желания продолжать деятельность самостоятельно.

Если же ситуация организована педагогом так, что цели ставятся самим ребёнком («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

Репродуктивная деятельность просто копирует другую деятельность, например, ученик копирует учителя, или учитель, взяв методичку-инструкцию, строго по ней ведёт занятие. Здесь не нужны 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 даём «на входе», и тем, что получаем «на выходе», вместо того чтобы всё обучение строить в соответствии с этим различием, мы рассматриваем эту ситуацию как результат плохого педагогического процесса и поэтому, естественно, стремимся её преодолеть»³.

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

Продуктивная деятельность

Продуктивная деятельность отличается от репродуктивной тем, что субъект ставит цели сам, соответственно он сам контролирует их достижение, сам выбирает виды операций (технологии). 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, то есть понимание того, «зачем я это делаю», тогда понятен (чётко представляем) и ожидаемый результат (цель). Продуктивное целеполагание возможно только на основе определённых смыслов, которые формируются в ходе рефлексии. Ещё раз обращаем внимание: это относится и к деятельности учащегося, воспитанника. Значит, невозможно формировать и развивать предусмотренное ФГОС универсальное учебное действие «целеполагание», если ребёнок не видит смысла в какой-либо деятельности.

Вот пример работы педагога, основанной именно на таком понимании. Урок русского языка в шестом классе, тема «Правописание суффиксов существительных -чик — -щик, -ек — -ик». Первый вопрос, который задаёт 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 обращать 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 проверяя правильность своего

понимания. Когда наступает всеобщее понимание, учитель задаёт 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 ещё 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. 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, говорят: «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 работать! Как часто, анализируя трудности учащихся, мы обнаруживаем, что учитель не увидел этих начальных проблем — в результате формируется снежный ком непонимания и демотивации ребёнка. 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. Всё: ученики осмысленно поставили цели сами. Дальше всё 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 на более продуктивным периодом урока.

* * *

Таким образом, логика системно-деятельностного подхода требует прежде всего достаточно серьёзной методологической подготовки педагога, к которой присоединяется «предметная» подготовка.

При этом и сама предметная подготовка видится совершенно иной — более широкой, скорее метапредметной, чем узкоспециальной. Педагог без специальной методологической подготовки немыслим, так как именно методология занимается изучением деятельности (её 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 (вкупе с личностными качествами) делает учителя настоящим профессионалом. Подчёркнём: знание своего предмета бесполезно для педагога, 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 деятельность и как ею управлять*.

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