

Заметки о структуре ситуаций «учения-обучения».

1. Существует много разных определений сути обучения: одни видят ее в *передаче знаний или деятельности*, другие — в *формировании и развитии способностей*, третьи — в *организации учебных ситуаций*, четвертые — в *управлении учебной деятельностью учащихся* и т.д. и т.п.; соответственно этим определениям организуются (или складываются) те или другие ситуации обучения и строится обучающая деятельность педагога. Более того, в каждой реальной ситуации обучения объединяются и склеиваются моменты, соответствующие всем этим определениям, и поэтому нам приходится говорить о деятельности педагога как о многоликой и разнообразной, а о ситуациях обучения как о объединяющих и организующих в себе много разнообразных деятельностей.

К этому можно добавить, что какую-бы ситуацию обучения мы ни взяли, во всех случаях это будет ситуация совместной деятельности двух индивидов — учителя и ученика, а следовательно всегда будет существовать определенная связь их деятельностей и она будет отражаться в организации ситуации. Можно даже предположить, что именно в этой связи деятельностей заложена внутренняя специфика ситуации учения-обучения; но, наверное, и она существенно варьирует соответственно изменениям связываемых ею деятельностей, а поэтому вряд ли можно рассчитывать определить саму ситуацию учения-обучения, указывая на какие-либо постоянные характеристики этой связи.

2. Кажется более вероятным, что специфику ситуаций учения-обучения можно будет определить, характеризуя их продукт, или результат, — обученного чему-то индивида. Но такой подход во многом определяет те категории, которыми нам придется пользоваться в дальнейшем. Выделив процесс развития (или преобразования) индивида в качестве продукта деятельности учителя или ученика, мы должны будем все остальное в ситуациях учения-обучения рассматривать как механизм или машину по производству этого продукта, а, следовательно, — искать 1) постоянную или меняющуюся "конструкцию" (организацию) этой машины и 2)

процессы ее функционирования. Ситуация деятельности предстанет перед нами как "живая машина".

3. Но мы уже знаем — и это было специально отмечено выше, — что ситуация учения-обучения представляет собой особую связь и организацию деятельностей для всех индивидов и их взаимное общение. Поэтому нужно еще ответить на вопросы, как это представление ситуации учения-обучения в виде кооперации нескольких деятельностей будет относиться к представлению ее в виде машины или механизма, и как можно будет совместить друг с другом эти два разнородных представления.

Средство для решения этой проблемы дает новое понятие системы, объединяющее представления четырех типов: 1) процессуальные, 2) структурно-функциональные, 3) материально-организационные и 4) морфологические (см.[1]). Оно позволяет рассматривать деятельность и общение людей как морфологические системы, функционирование которых обеспечивает, во-первых, сцепление двух деятельностей и организацию из них единой машины, а во-вторых, функционирование самой этой машины. Существенно, что трактовка какой-либо системы как морфологической позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как слой в исходной системе, а с другой стороны, — саму по себе, независимо от исходной системы. Соответственно этому мы будем получать совершенно разные и, казалось бы, совершенно независимые и несовместимые друг с другом системные представления одного и того же объекта, хотя на деле они будут связаны категориальным отношением "форма — материал".

4. Выделяя две автономных системы деятельности — обучение и учение — а также системы коммуникации между учителем и учеником, мы получим три морфологических системы, между которыми, в свою очередь, надо установить определенные отношения и связи. Здесь мы опять можем применить категорию "форма-материал", но теперь уже без той определенности и однозначности, которая была у нас при выделении машины обучения-учения, ибо как системы деятельности учителя и ученика, так и процесс коммуникации между ними не могут быть заданы какими-либо своими специфическими и определенными продуктами — они

"работают" на машину обучения-учения и могут вступать между собой в любые отношения и связи, обеспечивая работу этой "машины". Поэтому система коммуникации может развертываться на материале деятельности, используя последний в качестве своей морфологии, а может, наоборот, быть функциональным элементом деятельности или даже ее материалом. И столь же разнообразными могут быть отношения и связи между деятельностями учителя и ученика. Чтобы выяснить, какие именно отношения здесь развертываются, надо перейти от абстрактных методологических схем к эмпирическим характеристикам ситуаций учения-обучения и соответствующих им деятельностей.

5. Специальный теоретический и эмпирический анализ ситуаций обучения-учения, проводившийся нами на разнообразном типологическом материале (см., в частности, [2] [3] [4]), показал, что все разнообразие ситуаций учения-обучения может быть сведено к ряду основных типов, которые исторически развертываются:

во-первых, соответственно изменению способов и форм представления образцов той деятельности, которой овладевает ученик (см. [3;91-98] [5;51-54]);

во-вторых, соответственно тому, в какой мере ученик берет на себя выполнение элементов той деятельности, которой он овладевает;

в-третьих, соответственно тому, в какой мере сам учитель усложняет свою деятельность за счет дополнительных рефлексивных моментов (см. [2] [6]);

в-четвертых, соответственно тому, как учитель развертывает тексты коммуникации и превращает их в новые средства обучения и деятельности ученика (см. [7]);

наконец, в-пятых, соответственно усложнению рефлексии самого ученика (хотя последнее имеет малое практическое значение в условиях современной школы).

Анализ показывает также, что деятельности учителя и ученика попеременно рефлексивно поглощают друг друга. Рефлексивное поглощение одной деятельности другою предполагает определенный тип знания и понимания; собственно говоря, то, что мы называем рефлексивным поглощением, и осуществляется, прежде всего, в виде определенного знания другой деятельности (см. [7]), и уже затем это знание "разрешается" в форме особых способов действия; а нередко все дело

ограничивается получением самих этих знаний.

Когда деятельность ученика рефлексивно поглощает деятельность учителя, мы говорим о собственно учении (см. [3;93-95]): учитель при этом выступает не как обучающий, а лишь как демонстрирующий образцы деятельности или излагающий материал; он подобен при этом актеру, выступающему на сцене, и в этой своей функции легко может быть заменен техническими устройствами (например, кино или телевидением) и описательными текстами. Характеризуя деятельность ученика, мы говорим о понимании, анализе, умении копировать и воспроизводить, в общем и целом — об умении учиться.

Когда, наоборот, деятельность учителя рефлексивно поглощает деятельность ученика, мы говорим о собственно обучении и характеризуем деятельность учителя как понимание и анализ деятельности учения, организацию учебной ситуации, руководство учебной деятельностью, управление развитием учащегося и т.п. Именно в этом втором случае педагог нуждается в специальных знаниях педагогического цикла — логических, психологических, социологических и т.п., и должен использовать эти знания, чтобы построить обучающую деятельность, в то время как в первом случае педагогические знания ему были просто не нужны и он вполне обходился специальными знаниями по своему предмету — физике, химии или русскому языку. Но и обратно, если человек, призванный обучать, не имеет специальных педагогических знаний и поэтому не может проанализировать и понять особенности деятельности учащихся, он всегда неизбежно переходит от обучения к демонстрации специальных деятельностей и предоставляет учащимся учиться на свой страх и риск (ср. [8]).

Два названных типа организации ситуации "учения-обучения" являются полярными, а реальные случаи лежат всегда как бы между ними, объединяя моменты того и другого либо одновременно, либо в последовательном развертывании по фазам (ср. [9]).

6. Совершенно особое место в ситуациях обучения-учения занимает коммуникация — и следование ее роли представляет здесь ключевую тему (ср.[7]). Именно коммуникация связывает обе деятельности как бы "поверху", и через нее

структурная связь деятельности учителя и ученика превращается в процесс обучения-учения. Тексты коммуникации принадлежат всегда определенным системам деятельности и, вместе с тем, они разрывают границы этих систем и как бы внешним образом связывают друг с другом рефлексивно развертывающиеся системы деятельности; можно также сказать, что текст коммуникации "оборачивает" рефлексивные отношения учителя и ученика, он заставляет всю ситуацию учения-обучения "рефлексивно пульсировать": когда учитель строит текст коммуникации, он рефлексивно поглощает деятельность ученика, но вся его рефлексия завершается и "разрешается" в тексте и после этого начинает работать ученик, понимая и осмысляя полученный им текст, и при этом он обязательно рефлексивно поглощает деятельность учителя.

7. В анализе ситуаций обучения-учения необходимо различать и резко противопоставлять друг другу "тексты коммуникации" и "тексты трансляции". Обучая, учитель должен демонстрировать образцы той деятельности, которую он хочет передать учащимся (см. [3;91-93]). При этом очень часто, в особенности когда демонстрируются образцы мыслительной деятельности, ему приходится и писать (ведь мыслить или решать задачу "на виду" у других, это значит говорить и писать); но такая речь в основе своей не является коммуникацией (хотя в себе она может содержать и обычно содержит также и коммуникативные фрагменты), она по-прежнему остается демонстрацией деятельности (в данном случае — демонстрацией деятельности со знаками, демонстрацией специфически мыслительного оперирования с ними), а сами эти знаки являются не средствами коммуникации, а объектами оперирования. Это обстоятельство предопределяет совершенно особый и специфический способ понимания этих знаков в процессе учения, а вместе с тем сами эти знаки будут иметь и нести на себе совершенно особый смысл (ср. [10] [И]).

Еще более сложным будет отношение между моментами трансляции и коммуникации в текстах учебных книг. Одни фрагменты этих текстов будут нести на себе и выражать в основном транслятивный смысл, другие же будут как бы надстраиваться над ними и выражать собственно коммуникативный смысл. Чтобы различать тексты этих двух типов, надо помнить, что тексты коммуникации

вырабатываются уже по поводу передачи образцов деятельности (в том числе представленных в транслируемых текстах) в ситуации общения учителя и ученика и должны помочь второму овладеть соответствующей деятельностью. Очень важно, что мы можем не только теоретически, но и экспериментально фиксировать различные отношения учащихся к текстам трансляции и коммуникации: первые должны быть операционально поняты и усвоены, а для вторых достаточно того, что они понимаются (притом, часто совсем не операционально (ср. [3;96])). Правда, все дело осложняется еще тем, что всякий текст, с одной стороны, замещает и обозначает определенное содержание, а с другой стороны, выражает определенную деятельность построения самого этого текста (как сказал Л. Витгенштейн, всякий текст как «сказывает», так и «показывает»), а потому всегда может рассматриваться и интерпретироваться в двух разных планах, но все это — уже последующие усложнения рассматриваемого объекта и они нисколько не устраняют исходного различия между трансляцией и коммуникацией и, соответственно, между транслятивными и коммуникативными аспектами текста.

Из всего этого, в частности, следуют два важных вывода в отношении ситуации "обучения-учения": во-первых, мы должны зафиксировать, что учитель совершает в ней по крайней мере две разных деятельности, а кроме того помогает учащемуся "овладеть" ими, причем, вторая является по отношению к первой "рефлексивно поглощающей"; во-вторых, сама эта ситуация оказывается всегда своеобразной комбинацией процессов трансляции и коммуникации.

8. Ситуация "учения-обучения" ни в коем случае не может сводиться к ситуации передачи "информации". В ситуациях передачи информации "фильтр", выбирающий принимаемую "информацию" (и отсеивающий все остальное), ставится самим принимающим сообщением и соответствует уже наличествующим у него структурам сознания; поэтому можно сказать, что в процессе восприятия "информации" человек лишь заполняет материалом имеющиеся у него "ячейки" структуры. Задача обучения и учения, в противоположность этому, состоит в том, чтобы изменить (или развить) уже имеющиеся структуры сознания, а потому важнейшая часть работы учителя состоит в том, чтобы создать такую ситуацию, которая "ломает" те

"фильтры", которые ставит учащийся для просеивания информации, и заставляет его строить новую по своему типу деятельность и создавать, тем самым, новые "фильтры".

Из этого, в частности, следует, что учение как особая деятельность будет эффективной только в том случае, если учащийся будет ставить перед собой совершенно особую и специфическую цель: изменить и трансформировать организованности своего сознания и свои способности, а учитель сможет, во-первых, сформировать у него эту цель, а во-вторых, создать такую последовательность ситуаций "обучения-учения", которые поведут перестройку сознания и способностей по определенной траектории, задаваемой целями и идеалами обучения и воспитания (ср. [4]).

9. Здесь, кстати, отчетливо проявляется множественность тех целей, которые ставит перед собой педагог, и системный характер каждого акта его деятельности: организация ситуации подчинена задачам передачи определенных образцов деятельности и определенных средств, а сами образцы деятельности выбираются соответственно целям развития и тому состоянию, в котором находится учащийся и т.д. и т.п. Иными словами, всякий акт обучения должен выступать как четко определенный функциональный элемент всей системы обучения и воспитания. У учащегося, наоборот, каждый акт учения самостоятелен и независим от других, фрагментарен (и это естественно, ибо учебная деятельность в своих истоках не является свободной и самостоятельной, а подчинена задачам обучения и воспитания, рефлексивно поглощается и направляется обучающей деятельностью), а часто даже вступает в противоречие со всеми системами его свободной деятельности, нарушает и ломает их. Обычно этот фрагментарный и несамостоятельный характер учебной деятельности не учитывается при организации обучения и воспитания и. педагоги не вырабатывают у учащихся тех специфически учебных представлений и ориентации, которые могли бы преодолеть эту фрагментарность и придать учебной деятельности видимость целостности и самостоятельности. Видимость такого преодоления возникает тогда, когда учение или учебную деятельность учащегося сводят к практической деятельности и организуют на основе последней, но это — самая

грубая ошибка, какая только может быть допущена педагогикой. Таким образом, мы по-прежнему стоим перед проблемой придания учению и учебной деятельности смысла и ценности самостоятельной и целостной деятельности, и только после того, как нам удастся это сделать, мы сможем говорить об учении как о "ведущей" деятельности в определенные периоды детского развития

10. Дальнейший анализ деятельностей учителя и ученика в ситуациях обучения-учения предполагает более детальный анализ специфических целей и задач каждого из них, соотношения этих целей и задач друг с другом, условий развертывания рефлексивных деятельностей относительно своих собственных "практических" действий, выявление порядка следования друг за другом различных обучающих и учебных действий и определяемых этим фаз изменения самой ситуации и многого другого. Но основной смысл проблемы, на наш взгляд, отнюдь не в этих многочисленных деталях, а в том, чтобы определить общие принципы исследования связей разных деятельностей, соответствующих организации и функционированию сложных ситуаций деятельности.

Приложение.

Основные направления и темы исследования ситуаций и актов деятельности.

1. Простейшая схема акта деятельности. Различие и взаимосвязь процессуальных, структурно-функциональных, материально-организационных и морфологических трактовок схемы. Различие "внешних" и "внутренних" представлений акта деятельности.

2. Простейшая схема ситуации деятельности. Связь ситуации с актом деятельности. Условия независимого представления ситуации. Объективные и субъективные компоненты ситуации. Взаимоотношение между структурно-функциональными, материально-организационными и морфологическими представлениями.

3. Условия выделения отдельного акта и отдельной ситуации деятельности во "внутренней" и во "внешней" позициях (см. [11]).

4. Структура ситуации, складывающейся благодаря объединению нескольких актов деятельности. Коммуникация и ситуация коммуникации. "Коммуникативный смысл" ситуации деятельности. "Внешняя" и "внутренняя" позиции в анализе коммуникативного смысла ситуации. Взаимоотношение между ситуациями коммуникации и ситуациями деятельности. Понимание и мышление. Мышление и коммуникация.

5. Конструктивное развертывание схем актов и ситуаций деятельности в сложные композиции. Методологическое, собственно теоретическое и эмпирическое использование схем ситуаций и актов деятельности в теории деятельности и в других дисциплинах. Выделение конструктивных компонентов схемы; морфология конструктивно-теоретического плана.

6. Генетическое и историко-эволюционное развертывание схем сложных ситуаций и сложных актов деятельности. Различие и взаимосвязь чисто конструктивного и естественного развертывания схем. Отношение ситуаций и актов деятельности к глобальным процессам воспроизводства, функционирования и развития деятельности.

7. Условия "захвата" актами деятельности разнообразной морфологии. Влияние захваченного материала на процессы и функциональные структуры деятельности. Условия погружения функциональных структур деятельности на материал при проектировании и исследовании актов и ситуаций деятельности. Функционирование различных морфологических систем в процессах и структурах деятельности.

Названные темы и направления анализа дают лишь самый общий и примерный план предстоящих исследований. Чтобы превратить его в конкретную программу длительных и систематических разработок, нужно еще определить те области проблем и задач в разных науках и научных дисциплинах, которые дадут возможность строить схемы актов и ситуаций деятельности на эмпирическом материале и в соответствующем теоретическом (а не только методологическом) контексте. Но при этом нужно будет всегда помнить и иметь в виду методологическую природу и смысл решаемых проблем.

Литература:

1. Г.П. Щедровицкий. Два понятия системы //Труды 13 Международного конгресса по истории науки и техники. М., 1974.
2. Г.П. Щедровицкий. Исследование мышления детей на материале решений простых арифметических задач //Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. М., 1965.
3. Г.П. Щедровицкий. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности //Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. М., 1966.
4. Г.П. Щедровицкий. Система педагогических исследований //Педагогика и логика. М., 1968 (на правах рукописи), а также //Оптимизация процессов обучения в высшей и средней школе. Душанбе, 1970.
5. В.Я. Лефевр, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин. "Естественное" и "искусственное" в семиотических системах //Семиотика и восточные языки. М.,1967.
6. Г.П. Щедровицкий, С.Г. Якобсон. Сравнительный анализ способов решения простых арифметических задач //"Советская школа", 1964, №6 (на украинском языке)
7. Г.П. Щедровицкий. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования интеллектуальной деятельности. Алма-Ата, 1974.