

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ: УГАСАНИЕ ИЛИ РАЗВИТИЕ МЫСЛИ?

Нас, преподавателей, постоянно и настойчиво отягощают писанием различных “методических пособий”, – такое впечатление, что именно в “методичках”, в активизации “методической работы” чиновные лица от образования видят панацею от всех болезней, бед и невзгод нынешнего учебно-воспитательного процесса, которой не то что в кризисном состоянии, а уже просто разлагается на глазах. Своеобразный “методический зуд”, честно говоря, не то что надоел, а вызывает тошноту. Критериями же качества “методических разработок” чиновники считают наличие четко определенных составляющих частей (они же установили их на свое – весьма *убогое* – усмотрение), использование новейшей литературы и правильность оформления титульного листа.

Однажды к одному из нас подошла выпускница педагогического факультета предыдущих лет и попросила “какую-то методичку” для преподавания философии, которой ее в училище “догрузили” как учителя ... математики. “А что тут сложного?” – удивилась она; пришлось ей напомнить, что экзамен по нормативному курсу философии она дважды пересдавала... Рассказывала как-то студентка Отделения философии, что ее соседка по комнате в общежитии, которая училась на факультете учителей начальных классов, как-то заметила: “Ты вот все время читаешь и конспектирует толстые книги – Гегель, Кант, Куно Фишер, – а нам достаточно прочитать различные методички, которые дают преподаватели, а никаких учебников не надо”. Вот такое образование. Конечно, “методички” реально облегчают студенту жизнь – думать не надо, все разжевано, разложено по полочкам – бери и пользуйся. Изучай инструкции по пользованию готовыми знаниями как бытовыми приборами, и тогда станешь

учителем. И в детях своих увидишь лишь определенные “приборы”, которых нужно правильно настраивать и употреблять. И ученики твои научатся мир человеческий видеть как совокупность вещей, которые нужно использовать в своих интересах.

Итак, вопрос о методике предстает очень и очень серьезным. Не стоит его отдавать в руки чиновной братии, приносить в жертву чиновным, частичным, корпоративным интересам. – Здесь стоит подумать.

По нашему убеждению, нормальная “цепочка”, нормальная логика развертывания должна выглядеть так: *теория – методология – методика*. Еще точнее: (теория – методология) – методика. *Теория* раскрывает сущность предмета, существенные измерения последнего проявляют себя в самодвижении понятий; ритмика и душа движения сути, ставшей самодвижением понятий, является *методом*. Доведением всего этого до определения реальной ритмики практической деятельности субъекта по адекватному сути дела разрешению противоречий данной сферы реальности является *методика*.

Если же взять обычные методики, царящие в дидактике средней и высшей школы, то подобная цепочка не прослеживается, но отчетливо видно другое: теория здесь и “не ночевала”. Не *от теории* здесь идут, не из сущности процесса исходят, а со своего – довольно *убогого* – представления о сущности обучения и воспитания. Иными словами, по обычным методикам легко распознать определенные “теоретические” установки – установки и устойчивые привычки эмпиристского, рассудочного сознания, сенсуалистическую гносеологии, формальную логику с ее ориентацией на неприкрытый и неизбывный номинализм в понимании “общего”.

Так или иначе все зависит от теории (и от нашего понимания теории). Какая теория – такая, в конце концов, и методика. Если предметом образовательной деятельности считают пресловутые ЗУНы – ‘знания, умения, навыки’, обучение понимается как ретрансляция информации, – и методика будет соответствующая (обычная). Такая установка образования

имеет свое конкретное историческое оправдание, однако в реалиях сегодняшнего дня она безнадежно устарела и стала опасным, хотя и широко распространенным, предрассудком. Если же сущность образования понимать иначе, а *предметом* образовательной деятельности считать *творческие способности всех участников* педагогического общения (Ф. Т. Михайлов), то такое – собственно рефлексивно-теоретическое – понимание имеет свою конкретную методологию и, соответственно, – развивается в свои конкретные методики, которая направлены на обеспечение именно такой цели педагогического процесса, именно такого способа его развертывания. И эта методика *принципиально иная*, чем та, к которой привыкли. Она, по крайней мере, рефлектирует для себя существенные закономерности сущностно-познавательного (он же – учебный) процесса, способа образования понятий, способа понятийного движения и не разделяет банальностей эмпиристской гносеологии и премудростей “школьной” логики. Пренебрежение к высокой теории, пренебрежение собственно теоретическим (читай – философским) мышлением мстит за себя. Такое не остается безнаказанным: вместо *развития ума* школа – средняя и немного выше среднего – расширенно продуцируют его *откровенное отсутствие*, продуцирует *ситуации лишения ума* (в прямом смысле – *умалишённости*). И при этом весьма легко создается уверенность, что можно успешно прожить и без ума, пользуясь простой сообразительностью (рассудком) – как для карьерного роста, так и хитроумного объегоривания и эксплуатации как ближнего, так и “дальнего”.

Чего только стоят требования в вузовских программах разводить “знания” и “умения” студентов: значит, знать не означает одновременно уметь, а уметь – не значит знать. Потрясающая логика! Гегель отдыхает. Значит, знание в таком случае – совокупность информации, а умение состоит в применении абстрактных форм и приемов в той или иной реальности. Отсутствие теории – тоже “теория”, только – убогая, примитивная.

И вот на эти-то скучные представления нас, учителей и преподавателей, ориентируют чиновничьи инстанции, требуя от нас все новых и новых “методических разработок”, – новых, но по старой схеме. Никто не озабочен вопросом: а *из какой теории*, собственно, исходит та или иная методика, на какую, собственно, *методологию* она опирается и реализует? Конечно, не хватало, чтобы чиновники нам и “теоретические ориентации” определяли, – это мы уже проходили. Все обычные методики идут по традиционной схеме и ориентированы они на использование, “юзерство”, применение. В них нет мысли, равно как и чувства, воображения, – в них ничего нет, кроме *технологии пользования*. Их можно применять, не утруждая себя пониманием сути процесса. Но процесс-то – *образовательный*: в нем человек *вводится во образ человека*. Как же при этом можно быть равнодушным к истинной логике этого – самого сложного во Вселенной – процесса?

Ведь, по мнению Г.В. Лобастова, собственно теоретическое (то есть – истинное) мышления в области педагогики должно быть “универсальным по охвату предметной действительности: педагогическая деятельность должна знать как логику предмета, который вводится в субъективность человека, так и логику становления и бытия самой личности, логику становления самой логики в сфере субъективности. Поэтому педагогика по необходимости обязана содержать (теоретически и практически) оба полюса человеческого бытия – реальный и идеальный, бытия и мышления. Более диалектического предмета деятельности, чем становление человеческой субъективности, нет” [2, с. 86-87]. А отсюда, из *именно такой логики*, из *понимания* этой логики и следует выводить, формировать, формулировать, выделять и доводить до *разумной схемы* практического действия – методику как таковую. Тогда методика – “на своем месте”, она соответствует своему понятию.

Согласно Гегелю, метод не является чем-то внешним, прилагаемым к содержанию, он – не только в себе и для себя определенное модальность бытия, но как модальность познания положен как определенный понятием и

как форма, поскольку она душа всякой объективности. Метод есть *душа содержания, которая в то же самое время становится измерением нашей собственной души*. Метод не применяется ко всему прочему как своего рода универсальная отмычка: согласно всеобщности идеи метод – способ познания, понятие, которое субъективно знает себя, каким оно является объективным способом или, вернее, субстанциальностью вещей [см.: 1, с. 290]. Таким образом, сущность метода как такового заключается в первую очередь в его *содержании, субстанциальности* (а не в проективности, конструктивности и манипулятивности). Метод – это тот путь исследования или осмысления некоторой реальности, существенно соответствующий ее собственной природе.

Получается, что когда мы мыслим *методично* (т.е. *находимся на верном пути*), мы на предмет набрасываем, обращаем его же собственные всеобщие определения, саму *форму всеобщности*, и только тогда он нам раскрывается в своей истине. В предмет можно войти только по логике самого предмета. *Манипулировать* же предметом можно, игнорируя имманентную специфическую логику специфического предмета, опираясь только на его абстрактно-общие признаки, инструкцию по эксплуатации.

Мышление как сущностное именно есть *путь* (вот почему у него свое отношение к “методологии”), то есть – “методос”. *Мышление само есть путь*. Мы соответствуем *этому пути* только тогда, когда *уже находимся в пути*. Быть в пути, чтобы его прокладывать – это одно. Но есть и другое – встать на этот путь откуда-то со стороны и рассуждать о том, различаются те или иные отрезки пути и т.п.; это дело каждого, – того, кто не находится в пути и даже не намерен идти по нему, а оставляет себе в стороне, чтобы только представлять и обсуждать этот путь, рефлексировать относительно него. Вот почему осмысляющее размышление, в отличие от калькулирующего мышления (рассудка) не является просто рефлексией. Но что нужно, чтобы мы стали на путь? Мартин Хайдеггер говорит: “Для того, чтобы мы оказались в пути, мы должны, конечно, сдвинуться. Это сказано в

двойном смысле: во-первых, мы тронуты, то есть сами открываемся перспективе, раскрывающегося и направления пути, и, во-вторых, мы отправляемся в путь, то есть делаем шаги, без которых нет никакого пути. Путь мышления не тянется откуда-то куда как проложено где-то шоссе, он также сам по себе вообще не существует где-либо налично. Ход и только ход (Gehen), в данном случае мыслящее вопрошание, суть по-ступок (Bewegung). Это Bewegung есть разрешение пути появиться. Этот характер мыслительного пути принадлежит вперед-забеганию (Vorläufigkeit) мышления, которое со своей стороны состоит в загадочном уединении, в высоком и несентиментальном смысле этого слова” [4, с. 261-262].

Относительно метода и его природы весьма полезно прислушаться к словам Мартина Хайдеггера: “... В греческом языке ‘сокрытие’, ‘обман’ означает отход от правильного пути, свертывания с тропы (πατος). Распространенное греческое слово, обозначающее путь, это η οδος, а производным от него есть μεθoδος, откуда берет начало и заимствованное нами слово ‘метод’. Следует, однако, заметить, что греки понимают это слово не как ‘метод’ в смысле какой-то процедуры, которая помогает человеку осуществлять исследовательское, изыскательское посягательства на предметы. Для греков μεθoδος является пребыванием-на-пути, а именно на том пути, который не человеком мыслится как некий ‘метод’, но указывается самым сущим и таким образом уже присутствует в ракурсе сущего, проявляется. В греческом сознании μεθoδος – это не ‘способ’ исследования, а скорее само исследование как пребывание-на-пути. Для того, чтобы понять природу по-гречески понимаемого ‘метода’, мы прежде должны усвоить, что для греческого ‘пути’ (η οδος) характерны вы-сматривание и о-зирание. ‘Путь’ – это не расстояние между двумя точками и не множественность таких точек. Перспективная и ‘прозорливая’ сущность пути (который сам ведет к несокрытости) и тем самым сама сущность хода, совершенного на этом пути, определяются в ракурсе несокрытости и непосредственного прихода к неприкрытому” [3, с. 133].

Наличие абстрактных вех-меток и флажков (“методика”) сама по себе не направит, не приведет на истинный путь, *если я уже не нахожусь-на-пути*, равно как тщательное изучение инструкции по эксплуатации бытового прибора никак не научит меня тому, как данный прибор отремонтировать, тем более – сделать, не говоря уже о том, как его изобрести.

Коль скоро речь зашла об изобретении и учении, не лишним будет обратиться к хайдеггеровской метафоре по изготовлению шкафчика. Тут – *и теория, и методология, и методика*, – если вдуматься. М. Хайдеггер спрашивает: что такое учение? И отвечает: “Человек учится постольку, поскольку он свои дела и поступки приводит в соответствие с тем, что к нему в том или ином случае обращено по истине. Мышлению мы учимся, внимая тому, что дано для мысли” [4, с. 25]. И тут же М. Хайдеггер разворачивает аналогию мышления с ручной работой по изготовлению шкафчика: “Мы пытаемся здесь учиться мышлению. Возможно, мышление это всего лишь нечто подобное созданию некоего шкафчика. Во всяком случае, это есть ручная работа (Hand-Werk)” [4, с. 101]. “Ученик столяра, например, тот, кто учится мастерить шкафчики и подобные вещи, при обучении упражняет не только навыки в применении инструментов. Он также знакомится не только с принятыми формами вещей, которые ему нужно строить. Он *приводит себя*, если становится настоящим столяром, прежде всего *в соответствие с различными породами дерева и со спящими в них образами, с деревом, как оно в скрытой полноте своего существа вступает в жилище человека*. Это отношение к дереву является опорным для всего ремесла (Handwerk). Без этого отношения к дереву оно остается висеть в пустоте голой деятельности. Занятость ею в таком случае определяется исключительно рынком. Любое ремесло, всякая человеческая деятельность всегда находятся под угрозой этой опасности (выделено курсивом нами. – В.В., С.В.)” [4, с. 100].

Ж.Деррида, анализируя это место из Хайдеггера, замечает: “Подлинный столяр приводит себя в соответствие со скрытой полнотой существа дерева, а не с инструментом или потребительской ценностью. Но со

скрытой полнотой в той мере, в какой она ‘вступает в обжитое место’... а именно в место..., обжитое *человеком*. Никакого мастерства... столяра не было бы без этого соответствия между существом дерева и существом человека, соответствия как бытия, предоставленного жилищу” [4, с. 306-307]. Без этого соответствия с существом дерева, которое само пришло в соответствие с жилищем человека, деятельность была бы *пустой*. – В каком смысле? Совсем бессмысленной? – Нет, но *по-человечески пустой*, ибо осталась бы занятием, попросту ориентированным на *Geschäft*, торговлю или погоню за прибылью (полезная активность, утилитаризм, управляемый капиталом) [4, с. 307].

Имеет ли сие отношение к существу вопроса о соотношении теории, методологии и методики, к существу вопроса о педагогическом мышлении? – Самое непосредственное. Именно здесь ответ на вопрос, почему *педагогическое* мышление должно быть не-инженерным, не-проективным, не-технологическим, а собственно *мышлением* как таковым как способностью приводить себя в соответствие со своим “предметом”, со “спящими в нем *образами*”, дабы самая *суть* дела *образовывалась*. Именно педагогу – *вводить скрытую полноту* своего “предмета” в “жилище человека”, в мир человека, – т.е. не конструировать, собирать по частям, а сразу видеть эту скрытую полноту человеческого существа и *способствовать вступанию* её в место, обжитое людьми – в культуру как в способы всевозможных обращений людей друг к другу и тем самым к самим себе. И вот что здесь интересно: мышление (т.е. деятельность, мыслящая деятельность и деятельное мышление) педагога должно соответствовать не только своему “предмету”, но *быть тем же самым*, что он, педагог, вызывает у учеников, во что он вовлекает своих учеников: ведь именно они (вместе с учителем) в каждом своём предмете изучения (язык, математика, литература, география, ботаника, история) должны *входить в соответствие со спящими образами и вводить их скрытую полноту в жилище человека*, т.е. адекватно *распредмечивать* (а не использовать, препарировать,

запоминать схемы утилизации для бездумного проговаривания на продажу – на отметку). Вот почему М. Хайдеггер говорит, что учить еще труднее, чем учиться: учителю нужно учиться ещё гораздо больше, чем ученикам, – *учиться даванию учиться* [4, с. 101]. Как нам представляется, именно в этой точке и срабатывает принцип совпадения (тождества) диалектики, логики и теории познания.

В ремесле краснодеревщика “несущим основанием является не голое орудование инструментами, а отношение к дереву” [4, с. 306]. Орудование инструментами – *методика*, отношение к дереву – *теория (методология)*. Орудование инструментами имеет человеческий смысл *лишь внутри* адекватного отношения к дереву, к спящим внутри него образам. “Но где же в ручных приемах промышленных рабочих отношение к чему-то такому, как спящие образы дерева?” [4, с. 306]. “Ни промышленный рабочий, ни инженер, ни тем более владелец фабрики и меньше всего государство не могут знать, чем вообще занимается сегодняшний человек, когда он находится в том или ином отношении к машине и ее элементам” [4, с. 307]. Иными словами, к чему *приводят они себя в соответствие?* Явно не с предметом деятельности, его сущностью. Они *соответствуют* собственному партикулярному интересу, по отношению к которому – все только *средство*.

По аналогии зададимся вопросом: а с чем вынужден *приводить себя в соответствие* нынешний учитель, обремененный бесконечными методическими требованиями, правилами, схемами и указаниями? Правильно: именно *с ними*, родимыми (то есть – с правилами, схемами и руководящими указаниями), а не *с содержанием своего учебного предмета*, взятого исторически, объективно, в становлении (ведь учитель имеет дело с *адаптированным*, то бишь готовым для *бездумного употребления*, знанием). О *логике развертывания существенности детской души*, о логике становления человеческой субъективности (а оно-то не прекращается ни на мгновение, на то оно и становление как единство бытия и ничто, оно

происходит и в присутствии и в отсутствие учителя) – все не будем. *Не до того* учителю. Его голова занята совершенно иным. Да и не учили его этому. А как этому научиться, не получив более-менее фундаментального философского-таки образования?

Современного учителя и нас, преподавателей, постоянно призывают к активизации, усилению “методической работы”. Перефразируя хорошие слова В. В. Бибикина, хочется сказать: не работа с “методичками” нужна, не “методическая работа”, а *работа просто, вначале первая работа внимания к мысли, без которой всякий труд будет проклят*.

Переведение содержательной умной теории (методологии) в методический план – адски сложный процесс. Это – процесс *развития мысли*. При обычном подходе к методике мы имеем дело с реальным *угасанием мысли*. Хотя: “а был ли мальчик?” Было ли чему угасать? Зато происходит реальная и весьма основательная *порча* того содержания, которое было добыто, сотворено, произведено *трудом мысли*, деятельностью ума. Эксплуатация чужого труда, всестороннее и систематическое *использование труда* ради самовозрастания абстрактно-общего (стоимости) – специфика чисто буржуазного подхода.

До-развитие теории в методику – отнюдь не технологический процесс, а сугубо диалектический, *экзистенциально-диалектический*. “Педагогические технологии”, пусть наиновейшие – не помогут: не там (и не так) ищем (ищем не там, где потеряли, а где светло...). *Продолжение развития* теории в методику ее преподавания является по своей истине процессом *развития деятельных способностей* самого преподавателя, *самой его личности, самой его личностью*. И в этом – суть дела.

Литература

1. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель, [пер. с нем. Б. Столпнера]. - М.: Мысль, 1974 -. - (Акад. Наук СССР, Ин-т философии. Филос. Наследие). - Т. 1. Наука логики. - 452 с.
2. Лобастов Г.В. Бытие и мышление: к началам диалектической логики / Г. В. Лобастов // Эвальд Васильевич Ильенков [править И. В. Толстых]. - М.: Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2008. - С. 84-119.

3. Хайдеггер Мартин. Парменид / Мартин Хайдеггер, [пер. нем. А.П. Шурбелев]. - СПб. : Владимир Даль, 2009. - 283 с.
4. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер ; [пер. с нем. Э. Сагетдинов] – М., Академический Проект, 2006. – 351 с. – (Философские технологии).

Возняк Владимир Степанович – доктор филос. наук, профессор, заведующий кафедрой философии имени профессора Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко (Украина)

Возняк Степан Владимирович – кандидат философских наук, преподаватель кафедры философии и социологии Прикарпатского национального университета имени Василя Стефаника (Ивано-Франковск, Украина).