

Проблемное обучение как средство реализации единства дидактики и диалектики

Аннотация:

Статья посвящена одной из актуальных теоретико-методологических проблем педагогической науки – осмыслению единства дидактики и диалектики. В качестве средства осуществления такого единства рассматривается проблемное обучение и его психолого-педагогический потенциал. Поскольку сущность проблемного обучения достаточно подробно освещена в психолого-педагогической литературе, в статье рассматриваются лишь те аспекты проблемного обучения, те его особенности, которые требуют философского осмысления. Кроме того, предлагается общая технология применения частично-поискового метода (метода эвристической беседы) как одного из методов проблемного обучения.

Ключевые слова:

Цель обучения, проблемное обучение, дидактика, диалектика, противоречие, творческое мышление, актуализация знаний, проблемное обучение и системно-структурный подход к нему.

Дидактика определяется ведущими отечественными учеными (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин) как теория трансляции социального опыта или теория воспитывающего и развивающего обучения. Сама трансляция социального опыта или обучение представляет собой явление сферы человеческой деятельности со своими закономерностями и признаками, познаваемыми дидактикой как теоретической дисциплиной [2, с.5].

Такое понимание дидактики позволяет выделение из её системы тех категорий, которые можно подвергнуть философскому осмыслению.

И.Я. Лернер к философским проблемам и идеям дидактики относит, прежде всего, те, которые выступают в качестве обобщённых ориентиров выполнения функций, охватывающих всю дидактику и имеющих значение для всех ее разделов.

Такой первой категорией дидактики, которая в ней самой не рассматривается, но первостепенно значима, является, по правомерному утверждению И.Я. Лернера, категория целей, ориентирующих каждый дидактический шаг.

Существуют разные определения понятия «цель», отличающиеся степенью обобщённости. В самом общем виде цель обучения трактуется как трансляция накопленного социо-культурного опыта старшим поколением младшему. Из такой общей формулировки цели обучения выводится более конкретная цель воспитывающего и развивающего обучения, служащая ориентиром для всех других целей и обуславливающая весь инструментарий дидактики (содержание образования, его структурирование, методы обучения, организационные формы обучения, формы учебно-познавательной деятельности обучаемых на занятиях, способы контроля за успешностью обучения, взаимоотношения субъектов обучения, внеучебная работа, связь с средой и др.). И такой целью И.Я. Лернер считает формирование системы ценностей. При этом исходной ценностью, с которой смыкаются векторы всех остальных (они обозначаются И.Я. Лернером как социокультурный опыт, накопленный

человечеством и включающий знания о мире и способы репродуктивной и творческой деятельности, систему эмоционально-ценностных отношений к миру, к окружающей действительности), учёный считает устойчивую установку личности на деятельность во благо людей как формы самореализации, самовыражения и самоутверждения.

Важнейшим компонентом системы ценностей или культуры в целом, служащим одним из определяющих векторов обучения и формирования личности считается творчество, творческое мышление, творческая деятельность как ценность. В связи с этим отметим, что, по справедливому замечанию Э.В. Ильенкова, как в специально-научной, так и в широкой печати повторяется как рефрен тезис о том, что школа должна учить **мыслить**. Добавим здесь, что учить мыслить должен, тем более, вуз и, прежде всего, педагогический, ибо от сформированности культуры мышления учителя зависит то, в состоянии ли будет школа учить мыслить, причем мыслить творчески.

Но всегда ли обучение в школе и вузе обеспечивает развитие способности, потребности и готовности мыслить?

Известно, что существует немало педагогов, пытающихся не только обеспечить усвоение прочных знаний и умений, но и развивать мышление, причем творческое. Но, как подчеркивает Э.В.Ильенков, нередко бывает так, что сознательного отчёта в применяемых для этого средствах они не отдают или даже ложно интерпретируют то, что сами же делают. Другими словами, учитель не всегда в состоянии дать психолого-педагогическое, а в целом теоретико-методологическое обоснование применяемых методов, приемов, форм обучения. Отмечается и обратное: в плане общетеоретических представлений педагог придерживается самых прогрессивных взглядов на мышление и пути его воспитания, но практически реализует совсем иные.

Возникает вопрос: можно ли процесс обучения строить так, чтобы усвоение обучаемыми готовых знаний

одновременно развивало «ум», творческое мышление, умственные способности.

Для позитивного ответа на этот вопрос и осмысления возможностей его разрешения необходимо осознать, что диалектика должна, как подчеркивает Э.В. Ильенков, стать принципиальной методологической основой дидактики в отношении самого главного философского принципа, считаемого издавна ядром диалектики – принципа развития мысли через **противоречия**, а если точнее, через выявление противоречий в составе уже имеющегося знания для последующего их разрешения. Диалектика давно доказала, что любая серьезная проблема, любой вопрос всегда вставал перед людьми в виде напряжённого противоречия в системе знания, в системе исторически сложившихся представлений и понятий. Для подлинно человеческого мышления обнаружение противоречия есть сигнал появления проблемы, сигнал для включения мышления. Ещё Гегель и из современных учёных Э.В. Ильенков отмечали, что учить специфически человеческому мышлению – значит учить диалектике, а это означает, в свою очередь, учить фиксировать противоречие и находить способы его разрешения.

В свете сказанного, нам представляется, что единство, связь дидактики и диалектики может обеспечить, в известном смысле, лишь проблемное обучение, стало быть, каждому учителю школы и преподавателю вуза необходимо овладеть и теорией, и практикой проблемного обучения.

Неосознанность такой необходимости является, на наш взгляд, одной из причин профессионально-педагогических затруднений в решении проблемы

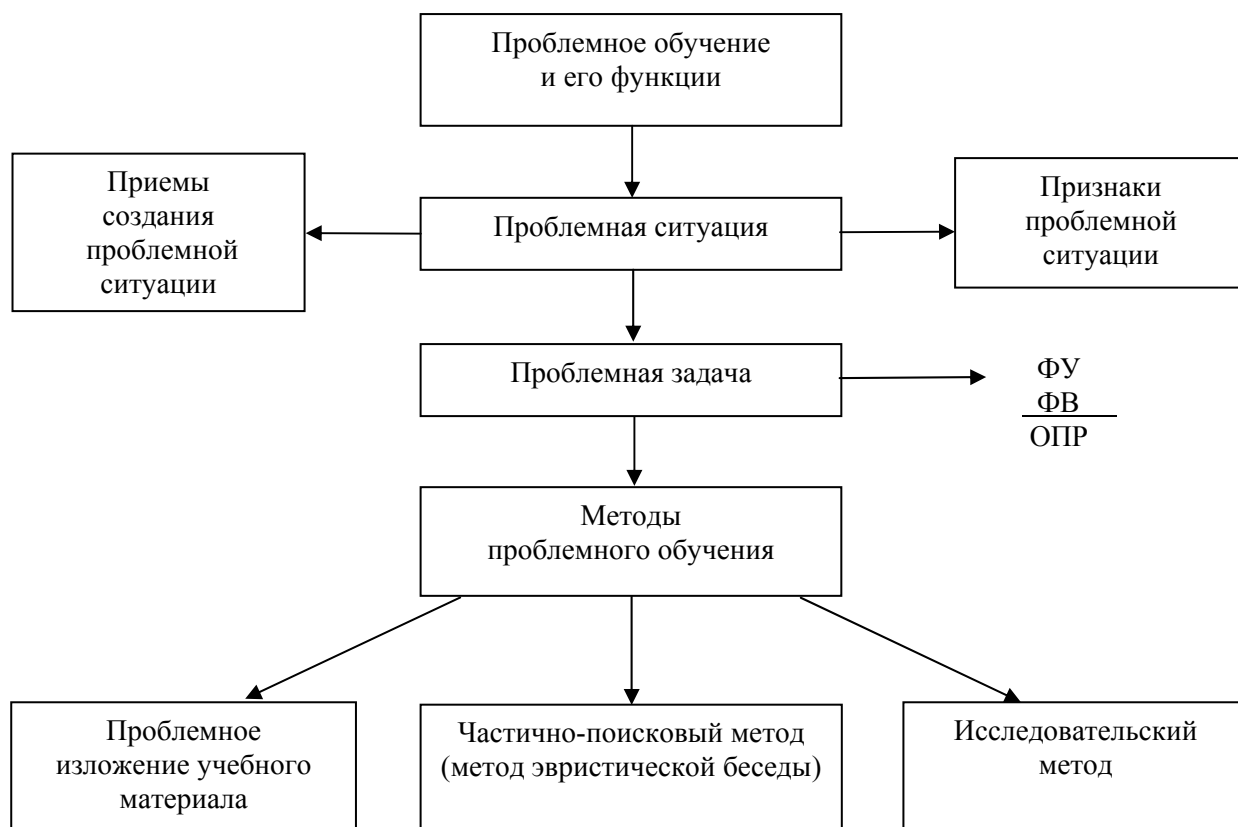
формирования основ творческого мышления обучаемых, в решении проблемы – учить мыслить.

Уместно вспомнить здесь о некоторых закономерностях обучения, которые гласят, что а) умственное развитие учащихся прямо пропорционально усвоению объёма взаимосвязанных знаний, умений, опыта творческой деятельности (И.Я. Лернер) и что б) продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения, от интенсивности включения учащихся в разрешение посильных и значимых для них учебных проблем (И.П. Подласый).

Нет необходимости раскрывать здесь сущность теории проблемного обучения, о которой заинтересованный читатель может получить исчерпывающую информацию в психолого-педагогической литературе (Брушлинский А.В., Лернер И.Я., Матюшкин А.М., Махмутов М.И. и др.). Изложим здесь лишь ряд своих соображений в свете названия предлагаемой статьи.

Во-первых, существующие определения понятия «проблемное обучение» не совсем нас удовлетворяют. Под проблемным обучением мы понимаем такой вид (тип) обучения, в котором усвоение знаний и умений осуществляется через создание и разрешение проблемных ситуаций по содержанию учебного материала, отражающих и обостряющих противоречия в знаниях, явлениях, фактах, а процесс усвоения знаний и умений сопряжен с развитием у обучаемых творческого мышления и формированием у них эмоционально-ценностного отношения к миру, в том числе к деятельности.

Структуру теории проблемного обучения можно представить схематически следующим образом:



В схеме:

ФУ – формулировка условия

ФВ – формулировка вопроса

ОПР – организация поиска решения.

Воплощение методов проблемного обучения, их использование предполагает следующие обобщённые этапы:

– создание проблемной ситуации (приёмы создания проблемной ситуации достаточно освещены в психолого-педагогической литературе);

– формулирование проблемного вопроса или проблемной задачи;

– выдвижение гипотез, предположений (в качестве таковых могут рассматриваться ответы, суждения, точки зрения, эмоциональная реакция обучаемых на поставленную проблему, вопрос);

– организация поиска решения поставленной общей проблемы через систему тщательно продуманных подпроблемных, частных вопросов, усиливающих поисковый характер умственной деятельности обучаемых;

– организация обобщения основных идей, положений.

В качестве примера представим обобщённую **технологию** применения одного из методов проблемного обучения – частично-поискового метода (метода эвристической беседы). Прежде всего преподавателю необходимо тщательно продумать и сконструировать систему вопросов, приёмов, доводов, контрдоводов и т.д., необходимых для включения обучаемых в активную эвристическую беседу (которая, кстати, не исключает элементов репродуктивной беседы, а напротив, предполагает) по усвоению нового учебного материала.

Итак:

– используя тот или иной приём создания проблемной ситуации (таких приёмов в психолого-педагогической литературе насчитывается более пятнадцати) преподаватель создаёт проблемную ситуацию;

– предлагает обучаемым высказать свои мнения, определённые суждения, точки зрения, причём любое суждение, ответ можно рассматривать и как гипотезу, предположение;

– если даже высказано сразу верное суждение каким-либо участником беседы, не следует ограничиваться ответом одного обучаемого, необходимо вовлечь остальных (еще 2-3 учащихся, студентов) или в подтверждение или в опровержение высказанного суждения, при этом требуя аргументирования своей точки зрения. Аргументирование как раз и требует от учащихся актуализацию знаний по уже изученным материалам или какую-либо дополнительную информацию (ссылка на точку зрения мыслителей прошлого и настоящего, своего учителя, однокурсника и т.д.);

– выслушав те или иные неверные суждения, не следует их **отвергать**, необходимо их **опровергать**, причём не самому преподавателю, а включать в опровержение учеников, студентов;

– не проявлять ни малейшего неуважения или невнимания к высказываемым точкам зрения, в противном случае студент выключается из беседы, а это противоречит цели эвристической беседы – максимальному включению обучаемых в рассуждения, в поиск ответа на проблему; эффективному управлению движением мысли, её динамикой, созданию положительного эмоционального фона занятий, общению в целом;

– обучаемым предлагается выбор верного суждения, верной точки зрения из числа высказанных, при этом аргументировать своё отношение, свою позицию;

– преподавателем формулируется следующий вопрос из системы заготовленных;

– опять организуется своеобразная минибеседа по поставленному вопросу, и таким образом обсуждаются все вопросы, пока не будет исчерпано решение поставленного общего проблемного вопроса.

Для эффективной организации метода эвристической беседы желательно преподавателю предвидеть мыслительные затруднения обучаемых, какие стороны обсуждаемой проблемы могут вызвать затруднение у них. Это необходимо для того: чтобы более эффективно использовать тот или иной приём обучения; чтобы выход из затруднения был найден самими обучаемыми; чтобы не прерывалось движение их мысли, умственная работа; чтобы эвристическая беседа приобретала полемический, дискуссионный характер. Кроме того, необходимо побуждать обучаемых к **актуализации** ранее усвоенных знаний, т.е. их переносу, трансформации, аналогии, экстраполяции для подтверждения или опровержения той или иной мысли участников беседы или своей собственной.

И ещё одна рекомендация: не следует ограничиваться ответом, даже верным, одного участника эвристической беседы. Необходимо «раскрутить» этот ответ, включая остальных (ещё 1-2) в осмысление ответа на вопрос. Здесь есть после для использования и реализации такого дидактического принципа как учёт индивидуальных особенностей обучаемых. Более слабым можно **предложить** уточнить то или иное определение понятия, высказать своё согласие или несогласие с каким-либо суждением однокурсников, попытаться аргументировать своё отношение и т.д. Более подготовленному участнику беседы можно предложить дать более развернутый ответ, сделать выводы, обобщить, сравнить, попытаться дать своё определение тому или иному понятию и т.д.

Во-вторых, проблемное обучение при эффективном использовании его методов является именно тем феноменом, который способен одолеть решение трёх одинаково необходимых задач и общего, и профессионального образования – накопление готовых знаний (свойственное традиционному объяснительно-репродуктивному обучению), формирование основ творческого мышления, творческой деятельности и формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, в том числе к деятельности.

Эти триединые задачи проблемное обучение в состоянии решать благодаря своей психолого-педагогической сущности, своему психологическому ресурсу, потенциалу: возможности а) включать обучаемых в осознание и преодоление мыслительных затруднений через выявление и разрешение противоречий; б) стимулировать потребность мыслить, искать ответа, разрешения поставленных проблем; в) включать обучаемых в эмоционально-ценностные переживания (И.Я. Лернер) или «проживание» (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич) обсуждаемых на занятиях проблем, человеческих смыслов, сталкивая при этом разные точки зрения, мнения, высказывания, отношения, позиции,

поступки, явления, факты и т.д. и включая обучаемых в выражение своих оценок, отношений, чувств, эмоциональной реакции.

При этом удельный вес каждого из методов проблемного в решении названных задач различен. Метод проблемного изложения нового материала реализует в определённой степени эти задачи, но не в такой, как частично-поисковый метод; частично-поисковый решает эти задачи в большей степени, но меньшей, чем исследовательский метод. «Доля» поискового, рассуждающего, творческого характера умственной деятельности обучаемых, создаваемая этими методами, разная.

К примеру, что общего между методом проблемного изложения учебного материала и частично-поисковым методом? Проблемное изложение нового материала тоже предполагает предварительное тщательное конструирование системы вопросов, приёмов, доводов, контрдоводов, точек зрения и тоже представляет собой, по своей сущности, в известном смысле, эвристическую **беседу**. Но разница в том, что назначение частично-поискового метода в том, чтобы включить участников беседы в активные рассуждения, активный поиск (пусть **частичный**, ибо движением мысли **управляет** преподаватель), максимально вовлечь в разговор весь коллектив.

А в проблемном изложении преподаватель ведёт своеобразную беседу – **своеобразную** в том смысле, что он выдвигает, формулирует вопросы, причём разные по характеру, и сам же даёт ответы на них, при этом рассуждая, опровергая, соглашаясь, сравнивая разные подходы, выражая своё отношение, сомнение, предположение. Иначе говоря, проблемное изложение материала демонстрирует обучаемым возникновение и способы разрешения противоречий, культуру мышления, выражения своей мысли, логику рассуждений, культуру актуализации ранее изученного обучаемыми материала, т.е. включает обучаемых в процедуру добывания новых знаний, побуждает их своими приёмами к «соразмышлению», сопереживанию, к сомнению в верности или ложности точек зрения. Здесь уместно вспомнить сентенцию античных мыслителей – «подвергай всё сомнению», которая, конечно же, не означает «ничему не верь». Подвергать всё сомнению означает быть в вечном поиске истины.

Кстати будет отметить, что эффективность разных систем развивающего обучения достигается за счёт многих характеристик, свойственных проблемному обучению. Хотя авторы этих систем не оперируют понятиями «проблема», «проблемное обучение», в них активно используются элементы проблемного обучения, благодаря чему и происходит развитие обучаемых.

В-третьих, для осмысления и осознания сущности проблемного обучения и его психолого-педагогического потенциала, необходимо, помимо всего прочего, четко представить, что оно в состоянии эффективно функционировать на всех этапах процесса обучения и на всех этапах (фазах, звеньях) процесса усвоения обучаемыми содержания учебного материала. В связи с этим отметим, что, по правомерному мнению И.Я. Лернера, необходимо различать этапы процесса обучения и

этапы процесса усвоения знаний и умений. Известно, что этапами обучения, независимо от их вариации, модификации, сочетания являются инвариантные: введение новой темы, закрепление и применение знаний. Этапы же или фазы усвоения учебного материала включают: восприятие – понимание – осмысление – запоминание – применение, эффективность протекания каждого из которых во многом зависит от педагогической культуры, педагогического мастерства.

Не вдаваясь в их описание (они достаточно известны), отметим ещё раз, что и на всех этапах обучения, и на всех фазах усвоения знаний и умений проблемное обучение может эффективно функционировать, а для этого можно использовать тот или иной приём создания проблемной ситуации, а для разрешения последней – тот или иной метод проблемного обучения. Создание проблемной ситуации сопряжено с необходимостью выявления противоречия и его отражения в формулируемой проблеме. Разрешение же учебной проблемной ситуации, другими словами, нахождение возможности разрешения противоречия осуществляется с помощью методов проблемного обучения.

В-четвертых, необходимо осознать особенности проблемного обучения, характерные всем параметрам, отличающим один вид обучения от другого (напомним здесь основные виды обучения, выделяемые в психолого-педагогической литературе: традиционное объяснительно-репродуктивное обучение, проблемное обучение, программированное обучение, модульное обучение, контекстное обучение, развивающее обучение, дистанционное обучение). А один вид обучения отличается от другого по: 1) функционально-целевым характеристикам; 2) характеру деятельности преподавателя (или учителя); 3) характеру деятельности обучаемых, т.е. по процессуально-деятельностным характеристикам учителя и учащихся, преподавателя и студентов; 4) структурированию содержания обучения, т.е. структурированию предъявляемых знаний и умений; 5) применяемым учителем методам и приёмам обучения; 6) предъявляемым к профессионально-педагогическому уровню преподавателя требованиям.

В-пятых, имеющиеся психолого-педагогические исследования раскрывают природу проблемного обучения, механизмы его развития и реализации, как правило, под углом зрения линейного немногомерного, функционального понимания педагогической системы. Возможность преодоления профессионально-педагогических затруднений в использовании проблемного обучения находится, по-видимому, в плоскости иных методологических подходов, к примеру, системно-структурного и синергетического.

Системный подход, рассматриваемый как один из способов построения педагогического процесса, обеспечивающего эффективное взаимодействие всех его составляющих элементов, представлен в педагогической литературе достаточно широко. При этом под системой понимается многоуровневое образование, сложный объект, состоящий из множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих целостность (В.Т. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг и др.).

Одной из разновидностей систем является педагогическая система в целом, и система проблемного обучения, в частности.

По Т.А. Ильиной, педагогическая система – это выделенное на основе определяющих признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединённых общей целью функционирования и единства управления и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление.

Педагогической системе в целом и системе проблемного обучения, в частности, свойственны те же выделяемые по отношению к любой системе аспекты: **морфологический**, определяющий перечень элементов, образующих систему; **структурный**, характеризующий внутреннюю организацию системы и способы взаимодействия её элементов; **функциональный**, раскрывающий выполняемые системой в целом и её элементами функции; **генетический**, раскрывающий генезис возникновения системы, её этапов. Более того, все эти аспекты в состоянии эффективно функционировать на всех этапах процесса обучения и на всех этапах процесса усвоения. Принципиальное значение в этом приобретает проблема использования **актуализации** ранее усвоенных знаний и умений, точнее сказать – включение обучаемых в актуализацию ранее изученных, усвоенных знаний. Систематическое побуждение, стимулирование обучаемых к актуализации ранее усвоенных знаний и умений является наиболее продуктивным фактором их мнемической деятельности.

Актуализация, как трактуется в педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой, это перевод знаний, умений и чувств в процессе обучения из скрытого, латентного состояния в явное, действующее.

Такое определение, с нашей точки зрения, не в полной мере отражает имманентные характеристики актуализации. Здесь очень важно подчеркнуть, что актуализация предполагает деятельность по превращению уже имеющегося знания в средство для приобретения новых знаний и умений; актуализировать ранее усвоенные знания – это значит сделать их воспроизведение нужным, необходимым в данный момент для разрешения назревшего вопроса, познавательной ситуации, т.е. их трансфер, перенос. Благодаря актуализации, знание в целом приобретает разные уровневые характеристики: из знания–узнавания (самого низкого уровня) оно превращается в знание–воспроизведение, из знания–воспроизведения – в знание–применение, а последнее, в свою очередь, предполагает знание–репродуктивное применение (т.е. по образцам) и знание–творческое применение. Иными словами, знание приобретает разные ступени абстракции. В связи с этим необходимо осмыслить и осознать огромную разницу между пресловутым **опросом** обучаемых (который, кстати, тоже необходим), предполагающим воспроизведение выученного, и включением их в **актуализацию** знаний. Опрос, являющийся одним из средств контроля и оценки знаний и умений обучаемых и используемый активно в традиционном объяснительно-репродуктивном обучении, по своей сути автономен, выявляемые в процессе его организации знания и умения не становятся синтетической частью урока, элементом системного знания. Часто (а

может и всегда) опрос осуществляется по той части содержания знания, не имеющей никакой связи с предстоящим обсудить по новой теме.

Актуализация же ранее усвоенного является именно тем явлением, благодаря которому обеспечивается перманентность репродукции знаний обучаемыми и перманентность педагогического мониторинга, являющегося неотъемлемым условием объективности и эффективности педагогической диагностики.

Кроме того, включение обучаемых в актуализацию ранее изученных знаний, в отличие от традиционного опроса, способствует решению ряда проблем: а) только благодаря ей можно осуществить методы проблемного обучения и, прежде всего, частично-поисковый метод (метод эвристической беседы); б) формирует культуру полемики, культуру дискуссий; в) способствует формированию системного мышления, умения синтезировать знания; г) осуществляет внутрипредметную и межпредметную связь, перенос (а перенос знаний в новую ситуацию является одним из операциональных, процессуальных характеристик и показателей творческого мышления); д) реализует такие дидактические принципы как прочность знаний (за счёт относительной перманентности воспроизведения ранее изученного), осознанность, активность, систематичность; е) способствует созданию положительного эмоционального фона занятия, формирует положительные мотивы учения и, прежде всего, интерес; ж) управляя мыслетворчеством обучаемых, можно обеспечить преемственность знаний.

С помощью актуализации прежних знаний можно обеспечить (в определённой степени) осознание обучаемыми того, каким образом наука как деятельность отражается в содержании образования. К примеру, проблемное изложение преподавателем материала, призванное демонстрировать движение мысли от постановки проблемы к результату, может стать образцом актуализации прежних знаний для аргументации, опровержения, доказательства верности или неверности тех или иных суждений, тезисов, положений и т.д.

Конечно же, включение обучаемых в актуализацию прежних знаний предполагает сформированность у учителя школы и преподавателя вуза **культуры вопрошания**. Последнее означает умение учителя структурировать систему вопросов, доводов и контрдоводов, включающую: конвергентные (закрытые, информационные) вопросы, предполагающие однозначного ответа, воспроизведения однозначной информации; дивергентные (открытые) вопросы, предполагающие высказывание плюралистических мнений, позиций, точек зрения, подходов, т.е. вопросы, имеющие неоднозначного решения, ответа; проблемные вопросы (приёмы создания проблемной ситуации описаны достаточно в психолого-педагогической литературе); риторические вопросы; оценочные вопросы, требующие от обучаемых собственной оценки, выражения собственного отношения к обсуждаемым явлениям, событиям, фактам.

В отличие от традиционного объяснительно-репродуктивного обучения, в котором, как правило (бывают и исключения), вначале даются знания, способы или алгоритмы решения задач, а затем вопросы, задания,

упражнения, примеры, на которых можно упражнять мышление обучаемых, в проблемном обучении включение мышления обучаемых осуществляется до того, как они получают всю необходимую информацию благодаря и такой особенности проблемного обучения как возможность включения обучаемых в три «со» – соразмышление, сопереживание, сочувствие в процессе разрешения тех или иных противоречий, содержащихся в создаваемых учителем проблемных ситуациях по содержанию изучаемого материала. Иначе говоря, формирование основ творческого мышления и эмоционально-ценностного отношения к миру является прерогативой именно проблемного обучения благодаря его психологическим ресурсам.

Умение выявлять в изучаемом учебном материале противоречия и предъявлять их обучаемым в форме проблемных ситуаций, проблемных задач, проблемных и подпроблемных вопросов, уметь обострять эти

противоречия и проблемные ситуации в процессе воплощения методов проблемного обучения является одной из сложных профессионально-педагогических задач.

И последнее. Несмотря на то, что формирование основ творческого мышления, умственных способностей и эмоционально-ценностного отношения к миру и деятельности, иными словами, учить мыслить без проблемного обучения не представляется возможным, оно не может стать универсальным. Необходимо оптимальное сочетание разных видов обучения.

Примечания:

1. Ильенков, Э.В. Дидактика и диалектика /Э.В. Ильенков // Вестник высшей школы. *Alma mater*. – 2005. – №1.
2. Лернер, И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я. Лернер. – М.: Изд-во РОУ, 1995.