

УДК 37
ББК 74.00
К 88

М.Р. Кудаев, М.Б. Богус, М.К. Кятова

Система учебных и познавательных задач при изучении гуманитарного предмета

Аннотация:

В статье обосновывается актуальность улучшения преподавания гуманитарных предметов, в связи с чем раскрывается сущность учебных и познавательных задач, анализируются теоретические основы их разработки.

Ключевые слова:

Гуманизация образования, гуманитарные предметы, знания, познавательная деятельность, познавательная задача, учебная задача, понимание, мышление.

В настоящее время в отечественной системе образования можно констатировать активизацию процесса гуманизации образования, в ходе которого происходит переоценка ценностей, результатом чего является признание человека творцом собственной жизни, абсолютной ценностью современного образования. В наше время, когда разрушены прежние идеалы, размываются нравственные ориентиры, когда угрожающий характер приобрела деформация личности молодого человека, живущего, по сути, в плену ложных ценностей, сегодня, как никогда, важно обратиться к эмоционально-ценностному потенциалу гуманитарных предметов и с помощью великих художников слова, гуманистов-мыслителей дать ценностные ориентиры новому поколению читателей.

Особенностью гуманитарного предмета является то, что учебный материал проходит через личность учителя и результат его изучения из-под влияния личностных особенностей учителя вывести, т.е. технологизировать невозможно. С другой стороны, учащийся, воспринимая гуманитарные тексты, тоже пропускает их через свой субъективный мир. Кроме того, сложности при восприятии вызывает язык изложения, который редко бывает однозначным. Эта особенность двойственного восприятия гуманитарных текстов требует особого внимания при организации познавательного процесса. Как отмечают исследователи (Л.Я. Зорина, А.М. Сохор и др.), дело здесь в том, что явления литературы, искусства, вообще гуманитарных предметов сложны, многогранны и нет для них надежных измерителей, количественного подхода.

Как известно, одной из функций образования является овладение личностью определенной системой научных знаний. Существует много определений знания: «Знание – совокупность идей человека, в которых выражается теоретическое овладение этим предметом» (П.В. Копнин); «Знание – это подтвержденное практикой отражение действительности» и др. Термин «знание» многозначен и сложен. Поэтому справедливы утверждения тех ученых, которые считают, что строгого употребления слова «знание» не существует (Л. Витгенштейн), что знание однозначно определить невозможно (Н.Л. Мухелишвили и Ю.А. Шрейдер).

Еще одним следствием сложности определения понятия «знание» является то, что его часто путают с

«информацией». Разграничение этих понятий важно, так как человечество вступило в новую «информационную» эру, где «информация становится ценным продуктом и основным товаром» [2]. Нам представляется, что к решению этого вопроса нельзя подходить иерархически. Информация – содержательный сгусток любого знания. Разница заключается в том, что знание всегда лично (здесь мы сошлемся на В.П. Зинченко), а информация – общая территория пользования. Это последнее обстоятельство, на наш взгляд, «вписывает» информацию в концепцию гуманизации общества.

Каким бы видом познавательной деятельности мы ни занимались (философским, научным...), наша цель – достижение истины. Из уроков философии мы знаем, что истина – соответствие мысли, наших знаний о мире самому миру, объективной действительности. Из философских признаков истины наиболее важным нам кажется то, что истина – это процесс, а не однократный акт постижения объекта целиком. В этой связи представляется уместным утверждение: «Ум живет не той «истиной», которую запомнил, а открывает ее от мгновения к мгновению, она не статична, а жива, никогда не бывает одной и той же, истина есть жизнь, а в жизни нет постоянства» [4, с. 17]. Забегая вперед, скажем, что одной из главных целей образования в современном гуманизирующемся обществе является, по нашему мнению, привитие детям любви к открытию истины. Поиск истины – это всегда активный процесс мышления. Мышление начинается только тогда, когда перед человеком возникает какая-нибудь задача (в широком смысле слова), которую необходимо решить. Следовательно, для эффективного развития мышления в процесс обучения необходимо включить систему учебно-познавательных задач. При решении задачи познавательная цель заключается в том, чтобы преобразовать условия задачи, выявить такие новые свойства, качества отображенного в ней объекта познания, которые соответствовали бы требуемому ответу, т.е. получить новые знания об объекте, отсутствующие в формулировке условий задачи. В этом случае понимание данного, требуемого и искомого оказывается необходимым условием успешного решения мыслительной задачи, а процесс понимания заключается в постепенном переходе от понимания того, что дано и требуется к пониманию того, что конкретно нужно найти.

Понимание – это осмысление отраженного в знании объекта: понимание представляет собой формирование смысла знания в процессе действия с ним. Анализ научной литературы позволяет утверждать, что в индивидуальной деятельности наиболее значимыми для формирования понимания являются три познавательные процедуры, три вида мыслительных операций и действий: узнавание знакомого в новом материале; прогнозирование, выдвижение гипотез о прошлом или будущем объекта, ситуации которую необходимо понять – объединение элементов понимаемого в целое. Каждый вид мыслительных операций и действий играет ведущую роль в психической деятельности решающего задачу человека преимущественно в одном специфическом классе познавательных ситуаций. Осуществление субъектом именно таких операций и действий способствует порождению у него соответствующей формы понимания объекта познания – понимания-узнавания, понимания-гипотезы или понимания-объединения [5].

Мышление человека представляет собой познавательную деятельность, в ходе которой субъект, взаимодействуя с объектом, выявляет некоторые неизвестные ранее стороны, свойства последнего, получает новые знания об объекте. Однако понимание как компонент мышления при решении познавательной задачи имеет непосредственное отношение не к выявлению новых знаний о действительности, а к их усвоению, вписыванию нового в структуру опыта, личностного знания субъекта.

Познавательная задача – как терминологическая единица дидактики и психологии – еще не получила своего четкого определения. Приведем несколько дефиниций: 1) задача, в самом общем виде есть система, состоящая из обязательных компонентов: а) исходный предмет задачи; б) требования задачи (В.А. Ширяева); 2) учебная задача – особый вид задания, предлагаемого учащимся на основе определенного способа подачи; задания, требующие от учащихся развернутых мыслительных действий, носящих продуктивный или репродуктивный характер (В.В. Давыдов, Н.Ф. Тальзина, Д.Б. Эльконин); 3) задача (или ... познавательная задача) – это побуждение на основании некоторых данных (частью представляемых условием задачи в явном виде, а частью входящих в имеющиеся у человека запас сведений или во всяком случае подразумеваемых как составляющая этого запаса) найти ответ на вопрос, являющийся требованием задачи, определить искомое (А.М. Сохор) и др.

Существуют различные основания для классификации задач. Наиболее распространенными являются такие основания, как виды искомого, логическая правильность, степень определенности, уровень обобщенности, количество возможных решений, уровень трудности, механизмы решений и некоторые другие. С нашей точки зрения, во всех приведенных основаниях недостаточно четко представлена общая схема познавательного процесса, не выделены типы задач в соответствии с этапами познания. Среди них можно выделить следующие: 1) этап выявления эмпирических характеристик единичных объектов и процессов; 2) обобщение и классификация этих характеристик; 3) поиск объяснительных принципов (сущности, причин);

4) выведение известных и предсказание новых характеристик, явлений.

Анализируя деление познавательных задач на репродуктивные (типовые, стандартные) и творческие (продуктивные), нельзя не отметить, что некоторые исследователи в рамках творческих задач в свою очередь выделяют еще два их принципиально различных вида: поисковые и выводные, считая последние переходным звеном от репродуктивных к собственно творческим.

К репродуктивному типу относятся задачи, требующие мнемического воспроизведения данных (запоминания на основе ассоциаций). Содержание этих задач предусматривает узнавание или репродукцию фактов.

В целях развития логического мышления учащихся в процессе обучения необходимо предоставлять им возможность самостоятельно производить анализ, синтез, сравнение, классификацию и т.д. Частично-поисковые задачи должны обеспечить преемственность перехода от простых, формально-логических действий к сложным, от задач на репродукцию и запоминание к истинно творческим. Только тогда можно рассчитывать на то, что ошибки в выполнении умственных действий если не исчезнут, то будут сведены к минимуму, а процесс мышления школьника будет отвечать целям и задачам обучения.

В названную категорию входят следующие задачи, используемые в целях развития творческих способностей учащихся:

1) задачи, требующие простых мыслительных операций с данными (сравните, опишите и т.д.);

2) задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными (индукция, дедукция, аргументация и др.);

3) задачи, требующие дополнительного сообщения данных. Учащиеся в этих задачах должны не только показать и рассказать о результате решения, но и объяснить его ход и т.д.

При решении творческих задач учащиеся сами определяют задачи работы, формулируют гипотезу и план поиска, осуществляют поиск, обосновывают гипотезу, превращая ее в решение, вывод, проверяют полученные данные.

К задачам, требующим творческого решения относятся:

- поисковые задачи по практическому приложению знаний в новой ситуации;

- проблемные задачи и ситуации;

- задачи на обнаружение на основе собственных наблюдений (на сенсорной основе);

- задачи на приобретение новых знаний на основании собственных размышлений (на рациональной основе).

Основные требования к учебной задаче как к обучающему воздействию обусловлены своеобразием ее места в учебной деятельности и соотношением учебных задач и учебных целей (Е.И. Машбиц) [1]. Соотношения между задачей и целью предложено рассматривать в системе «набор задач – множество целей», так как в учебной деятельности одна и та же цель требует решения ряда задач, а одна и та же задача служит для достижения нескольких целей (общее число задач по учебному

предмету близко к 100 000). Отсюда, по Е.И. Машбицу, вытекает ряд требований:

1. *«Конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач».* Задача, рассматриваемая в качестве системы, существует как таковая в более сложной системе задач, и о полезности ее стоит говорить относительно ее положения в этой системе. В зависимости от этого одна и та же задача может оказаться и полезной, и бесполезной.

2. *«При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных».* При проектировании учебных задач обучающийся должен четко представлять иерархию всех учебных целей, как ближайших, так и отдаленных. Восхождение к последним идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения.

3. *«Учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности».* На практике, как правило, используются некоторые элементы системы средств, что обеспечивает решение задач лишь одного класса, что недостаточно для решения другого класса задач.

4. *«Учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения» [1].*

Для деления условий эффективности применения задачного обучения важно рассмотреть требования к системе познавательных задач, разработанные И.Я. Лернером [3]. Он считает, что дидактическая система познавательных задач, используемых в проблемном обучении, должна отвечать следующим требованиям:

1. Включать основные типы проблем, характерных для данной науки и сферы практической деятельности по применению ее выводов и предусматриваемых объективно школьной программой.

2. Содержать важные для общего среднего образования типы методов науки и обобщенные способы решения типичных проблем.

3. Предусматривать появление и тем самым формирование основных черт творческой деятельности.

4. Строиться по принципу возрастающей сложности и поэтому соответствовать установленным критериям сложности.

5. Учитывать – в зависимости от уровня подготовленности учащихся – методические требования к последовательности и повторяемости задач.

Учитывая вышесказанное, мы считаем, что система познавательных задач станет эффективным средством развития мышления учащихся, если: – в содержание обучения целенаправленно вводить разные типы познавательных задач междисциплинарного и интегративного характера, в том числе те, которые способствуют развитию психических свойств личности (внимания, памяти, мышления, воображения) с учетом постепенного роста степени их познавательной сложности;

- последовательно включать учащихся в поисковую творческую деятельность по решению задач – от репродуктивных, направленных на актуализацию необходимых знаний, к частично-поисковым, а затем и к творческим, ориентированным на рассмотрение изучаемых явлений с разных сторон на разрушение стереотипов мышления;

- на всех этапах работы руководить познавательной деятельностью учащихся, обучать рациональным приемам решения познавательных задач разных типов.

Примечания:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-н/Д, 1997. – 480с.
2. Зинченко В.П. Дистанционное образование: к постановке проблемы / В.П. Зинченко // Педагогика. – 2000. – №2. – С.24-31.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин / И.Я. Лернер: Дис. докт. пед. наук. – М., 1971. – 38с.
4. Сокурова А.С. Функции образования / А.С. Сокурова // Проблемы дошкольной, школьной и вузовской педагогики. Сборник научных трудов. – Вып.2. – Майкоп, 1997. – С.165-176.
5. Шихирев П.Н. Эволюция парадигмы в современной социальной психологии / П.Н. Шихирев: Автореф. дис... докт. психол. наук. – М., 1993. – 38с.