

---

УДК 378.147  
ББК 74.580  
М 52

**З.К. Меретукова**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики  
Адыгейского государственного университета; т. (8772) 52-65-42*

**ДИДАКТИЧЕСКОЕ ВОПРОСОПОЛАГАНИЕ  
НА ЛЕКЦИОННЫХ И СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЯХ  
КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО  
ПОТЕНЦИАЛА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ  
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА**

*(Рецензирована)*

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность понятия «вопросополагание», предлагается его авторское определение и содержательное наполнение; раскрывается отличие этого понятия от понятия «постановка вопроса»; обоснована взаимосвязь культуры дидактического вопросополагания и реализации развивающего потенциала проблемного обучения, в связи с чем предлагается авторская дефиниция понятия «проблемное обучение», ее содержательные характеристики, обосновывается корреляция методов проблемного обучения и вопросополагания в рамках «цель — ценность — творческое мышление».

**Ключевые слова:** развитие, единство дидактики и диалектики, дидактическое вопросополагание, взаимосвязь вопросополагания и развивающего потенциала методов проблемного обучения, проблемное обучение как система, актуализация и взаимосвязь актуализации знаний и методов проблемного обучения, технология частично-поискового метода (метода эвристической беседы проблемного обучения), творческое мышление как ценность.

**Z.K. Meretukova**

*Doctor of Pedagogy, Professor of General Pedagogy Department, Adyghe State University; Ph.: (8772) 52-65-42*

**DIDACTIC QUESTIONING IN LECTURES  
AND SEMINARS AS A MEANS OF DEVELOPING  
POTENTIAL OF PROBLEM TRAINING  
IN THE COURSE OF PREPARATION OF THE EXPERT**

**Abstract.** The paper discloses the essence of the concept «didactic questioning», the author of the paper offers its definition and substantial filling; difference between this concept and the concept «question statement» is revealed; the paper substantiates the interrelation of culture of didactic questioning and realization of the developing potential of problem training, thereby the author offers the definition of the concept «problem training», establishes its substantial characteristics and correlation of methods of problem training and questioning in terms of « purpose — value — creative thinking»..

**Keywords:** development, unity of didactics and dialectics, didactic questioning, interrelation of questioning and developing potential of methods of problem training, problem training as system, updating and interrelation of updating of knowledge and methods of problem training, technology of a partial and search method (a method of heuristic conversation of problem training), creative thinking as value.

Известно, что современное общество требует профессиональной подготовки специалистов, способных к продуктивному труду в различных сферах, умеющих применять научные знания на практике и решать профессиональные проблемные ситуации. И не случайно, что в государственных документах по высшей школе и педагогической литературе по высшей школе подчеркивается, что для реализации требований к содержанию образования необходимо обеспечить преподавателю вуза «мягкий» переход от традиционного объяснительно-иллюстративного изложения знаний к проблемно-методологическому изложению вопросов профессиональной деятельности. Здесь можно добавить необходимость использования и частично-поискового (эвристического) метода проблемного обучения как на лекционных, так и на семинарских занятиях.

В научной литературе часто подчеркивается мысль о том, что обучение должно быть развивающим, да и понятие «развитие» обучаемых относят к числу основных категорий педагогики. Более того, в педагогической науке разработаны различные авторские, причем эффективные системы развивающего обучения. Сплошь и рядом созданы и функционируют центры развития детей. Но возникает ряд вопросов: в полной ли мере эти системы исчерпывают возможности обучения в развитии детей? Готовы ли будущие и уже практикующие учителя к реализации развивающей функции обучения? Ответ однозначен: нет! Тогда возникает еще вопрос: можно ли процесс профессионально-педагогической подготовки будущего учителя строить так, чтобы этот процесс был ориентирован на формирование готовности будущего учителя к организации развивающего обучения?

Для позитивного ответа на этот вопрос необходимо осознать потенциал и место культуры дидактического вопро­со­по­ла­га­ния в реализации единства дидактики и диалектики и развивающего потенциала проблемного обучения.

В связи с этим кратко остановимся на некоторых категориях дидакти-

ки, которые можно подвергнуть философскому осмыслению, и подчеркнем, прежде всего, что дидактика определяется ведущими отечественными учеными (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин) как теория трансляции социального опыта или теория воспитания 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 [1].

Такое понимание дидактики позволяет выделение из ее 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 обобщенных 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 обобщенности. В самом общем виде цель обучения трактуется как трансляция накопленного социокультурного 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 и 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 микросредой 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 реализации, 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 специальной 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 и здесь вопрос: можно ли процесс обучения в высшей школе строить так, чтобы усвоение обучаемыми готовых знаний одновременно развивало «ум», творческое мышление, умственные способности?

Для позитивного ответа и на этот вопрос и осмысления возможностей его разрешения необходимо осознать, что диалектика должна, как правомерно подчеркивает Э.В. Ильенков, стать принципиальной методологической основой дидактики в отношении самого главного философского принципа, считаемого издавна ядром диалектики — принципа развития мысли через **противоречия** [2], а если точнее, через выявление противоречий в составе уже имеющегося знания для последующего их разрешения.

Диалектика давно доказала, что любая серьёзная проблема, любой вопрос всегда вставали 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, причем качество его протекания и его эффективность детерминированы культурой дидактического вопросоположения, стало быть, каждому учителю школы и преподавателю вуза необходимо овладеть и теорией, и практикой проблемного обучения и, конечно же, культурой вопросоположения, без сформированности которой не представляется возможным реализация воспитывающего и развивающего потенциала проблемного обучения в вузе.

Под **вопросоположением** мы понимаем процесс и результат формулиро-

---

вания и структурирования полифункциональной логически и дидактически последовательной системы взаимосвязанных и взаимодополняющих общих (исходных) и частных проблемных и информационных вопросов, отражающих своеобразную логику дидактического диалога и направленных как на управление поисковой мыслительной деятельностью обучаемых в процессе эвристической беседы, так и на включение обучаемых в актуализацию ранее усвоенных знаний и умений.

В отличие от понятия «постановка вопроса», которая может быть и единичной, автономной, не связанной с целостным исходным вопросом, понятие «вопросоположение» опирается на идею целостности обсуждаемой проблемы, то есть вопросоположение включает в себя три взаимосвязанных характеристики: всеобщее, особенное и единичное. При этом мы исходим из положения Гегеля о том, что получить понятие познаваемого объекта — значит найти все его моменты (единичное, особенное) и связать их мыслью воедино. Гегель отмечает, что не мы вовсе создаем понятия вещей и что вообще понятие не следует рассматривать как что-то внешнее по отношению к вещам. Подчеркивается, что понятие живет в самих вещах, благодаря чему они суть то, что они суть, и понять вещь — осознать ее понятие.

Понятие «постановка вопроса», являющееся более-менее употребляемым, не отражает сути поставленной в исследовании проблемы. С одной стороны, это понятие может предполагать лишь разовый, единичный, автономный вопрос, ни функционально, ни содержательно не связанный с системой других вопросов, с другой — под постановкой вопроса может иметься в виду конкретный вопрос в системе вопросов по той или иной обсуждаемой проблеме, т.е. функционально и содержательно взаимосвязанный с остальными вопросами в системе вопросов. Поэтому, чтобы различать сущностное различие функций и содержательной характеристики вопросов в системе других вопросов, необходимо ввести в обиход педагогической науки понятие «вопросоположение».

Понятие «вопросоположение» предполагает, согласно структурно-системному подходу, определенную структуру и ее систему, в которой все отдельные вопросы функционально и содержательно взаимосвязаны, обусловлены и объединены общим исходным проблемным вопросом. Вопросоположение и предъявление системы вопросов студентам предполагает организацию движения их мысли, динамику их мысли от постановки исходного вопроса, исходной проблемы к результату, т.е. поисковой деятельности субъектов познавательного процесса. Отсутствие в этой системе вопросоположения хотя бы одного необходимого существенного вопроса может «затормозить» процесс движения мысли.

Не будем здесь раскрывать сущность понятий «вопрос», «проблема», «проблемный вопрос», а также типологию вопросов. Заинтересованный читатель может найти подробную информацию об этом в нашей монографии [3].

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

**Во-первых**, существующие определения понятия «проблемное обучение» не совсем нас удовлетворяют. Под проблемным обучением мы понимаем такой вид (тип) обучения, в процессе которого создаются проблемные ситуации по содержанию учебного материала и с помощью структурированных и целенаправленно предъявляемых преподавателем проблемных задач и проблемных вопросов, а по мере необходимости и конвергентных вопросов обучаемые включаются в разрешение создаваемых проблемных ситуаций, в ходе которого у них формируются не только знания и умения, но и опыт актуализации ранее усвоенных знаний и умений, опыт творческого мышления и творческой деятельности, опыт

эмоционально-ценностного отношения к миру, к деятельности, а также опыт осуществления самостоятельной учебно-исследовательской деятельности по решению определенных проблем.

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

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

— формулирование общего исходного 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 **технология** применения одного из методов проблемного обучения — частично-поискового метода (метода эвристической беседы), так как в осуществлении именно этого метода особенно проявляется культура дидактического вопрополагания.

Отметим, что преподавателю необходимо тщательно продумать и сконструировать систему вопросов, приёмов, доводов, контрододов 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;

— обучаемым предлагается 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 студентов) или в подтверждение, или в опровержение высказанного суждения, при этом требуя аргументирования своей точки зрения. Аргументирование как раз и требует от студентов актуализацию знаний по уже изученным материалам или какую-либо дополнительную информацию (ссылка на точку зрения мыслителей прошлого и настоящего, своего преподавателя, 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 студентов;

— не проявлять ни малейшего неуважения или невнимания к высказываемым точкам зрения, в противном случае учащийся, 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 мини-беседа по поставленному вопросу, и таким же образом обсуждаются все вопросы, пока не будет исчерпано решение поставленного общего проблемного вопроса.

Для эффективной организации метода эвристической беседы желатель-

но преподавателю предвидеть мыслительные затруднения студентов, какие стороны обсуждаемой проблемы могут вызвать затруднение у них. Это необходимо для того:

а) чтобы более эффективно использовать тот или иной прием обучения;

б) чтобы выход из затруднения был найден самими студентами;

в) чтобы не прерывалось движение их мысли, умственная работа;

г) чтобы эвристическая беседа приобретала полемический, дискуссионный характер.

Кроме того, необходимо побуждать обучаемых к **актуализации** ранее усвоенных знаний, т.е. к их переносу, трансформации, аналогии, экстраполяции для подтверждения или опровержения той или иной мысли участников беседы или своей собственной. Очень важно для этого обеспечение осмысления, осознания студентами, особенно будущими учителями, сути понятия «актуализация» в отличие от термина «ответ» на вопрос.

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

**Второе наше соображение по проблемному обучению.** Проблемное обучение при эффективном использовании его методов является именно тем феноменом, который способен одолеть решение трех одинаково необходимых задач и общего, и профессионального образо-

вания — 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 триединные задачи проблемное обучение в состоянии решать благодаря своей психолого-педагогической сущности, своему психологическому ресурсу, потенциалу, т.е. благодаря следующим возможностям:

а) включать обучаемых в осознание и преодоление мыслительных затруднений через выявление и разрешение противоречий;

б) стимулировать потребность мыслить, искать ответ, разрешение поставленных проблем;

в) включать обучаемых в эмоционально-ценностное переживание (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 обучения в решении названных задач различен, различен, по нашему твердому убеждению, и потенциал вопросоположения. Метод проблемного изложения нового материала реализует в определенной степени эти задачи, но не в такой, как частично-поисковый метод (метод эвристической беседы); частично-поисковый решает эти задачи в большей степени, чем метод проблемного изложения, но в меньшей, чем исследовательский метод. «Доля» поискового, самостоятельного, 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, приемов, доводов, контрдоводов, точек зрения и тоже представляет собой, по своей сущности, 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.

И в проблемном изложении преподаватель ведет своеобразную беседу. Но она **своеобразна** в том смысле, что преподаватель выдвигает, формулирует вопросы, причем разные по характеру, и сам же дает ответы на них, при этом рассуждая, опровергая, соглашаясь, сравнивая разные подходы, выражая свое отношение, сомнение, предположение. Иначе говоря, проблемное изложение материала демонстрирует студентам возникновение и способы разрешения противоречий, культуру мышления, выражения своей мысли, логику рассуждений, культуру актуализации ранее изученного обучающимися материала, т.е. включает обучаемых в процедуру добывания новых знаний, побуждает их своими приемами к «со-размышлению», к сопереживанию, к сомнению в верности или ложности точек зрения. Здесь уместно вспомнить сентенцию античных мыслителей — «подвергай все сомнению», которая, конечно же, не означает «ничему не верить». Подвергать все сомнению означает быть в вечном поиске истины.

Следует особо подчеркнуть, что эффективное использование первых двух методов проблемного обучения (проблемного изложения нового материала и частично-поискового метода) является предпосылкой, условием формирования у обучаемых опыта самостоятельной творческой учебно-исследовательской деятельности. Кстати, отметим и то, что эффективность разных систем развивающего обучения, разработанных разными авторами, разными научными школами, достигается за счет многих

характеристик, свойственных именно 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.

**Третье соображение.** 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 обучающимися 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 такие инвариантные этапы: введение новой темы, закрепление знаний по теме 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 в целом, педагогического мастерства, культуры дидактического вопросоположения.

Не вдаваясь в их описание (они достаточно известны), отметим еще 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 прием создания проблемной ситуации, а для разрешения последней — тот или иной метод проблемного обучения, и, наконец, для эффективного воплощения методов проблемного обучения необходимо структурирование системы вопросов по теме. Создание проблемной ситуации сопряжено с необходимостью выявления противоречия и его отражения в формулируемой проблеме. Решение же учебной проблемной ситуации, вернее сказать, включение обучаемых

в ее разрешение, нахождение возможности разрешения противоречия осуществляется с помощью методов проблемного обучения, предполагающих, в свою очередь, систему вопросов, приемов. Говоря другими словами, эффективность методов проблемного обучения зависит от культуры вопро­соло­жения; между проблемной ситуацией, методами проблемного обучения, включающими обучаемых в разрешение этой ситуации, и культурой дидактического вопро­соло­жения существует закономерная связь.

**Четвертое соображение.** Необходи­мо осознать особенности проблемного обучения, а для этого особенности, 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, 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 приемам обучения;
- 6) предъявляемым к профессионально-педагогическому уровню преподавателя требованиям.

Характерные всем этим параметрам особенности усиливаются за счет культуры дидактического вопро­соло­жения.

**Пятое соображение.** 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, включающая ряд подсистем. Теория проблемного обучения и само проблемное обучение есть, в свою очередь, сложная, многогранная подсистема.

По Т.А. Ильиной, педагогическая система — это выделенное на основе определяющих признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление [4].

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 ее элементов; функциональный, раскрывающий выполняемые системой в целом и ее элементами функции; генетический, раскрывающий генезис возникновения системы, ее этапов. Более того, все эти аспекты в состоянии эффективно функционировать на всех этапах процесса обучения и на всех этапах процесса усвоения (о различиях последних двух говорилось выше). 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 студентов на лекционных и семинарских занятиях к актуализации ранее усвоенных знаний и умений, что является наиболее продуктивным фактором их мнемической деятельности, но не только.

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 [5].

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) 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 учебного занятия, элементом системного знания. Часто (а может, и всегда) опрос осуществляется по той части содержания знания, не имеющей никакой связи с новой темой, подлежащей обсуждению, усвоению.

Актуализация же ранее усвоенного является именно тем явлением, благодаря которому обеспечивается не только перманентность репродукции знаний обучаемыми и перманентность педагогического мониторинга, являющегося неотъемлемым условием объективности и эффективности педагогической диагностики, но и условием формирования одного из критериев творческого мышления — умения переносить знания в новую ситуацию. Более того, именно благодаря включению обучаемых в актуализацию ранее усвоенного осуществляется оперативная обратная связь. А одной из закономерностей обучения является закономерная связь между частотой обратной связи и качеством обучения.

Кроме того, в отличие от традиционного опроса, контроля, с помощью которых тоже осуществляется обратная связь, включение обучаемых в актуализацию ранее изученных знаний 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 у студентов системного мышления, умения синтезировать знания;

г) осуществляет внутрипредметную и межпредметную связь, перенос (а перенос знаний в новую ситуацию является, как отмечалось выше, одним из операциональных, процессуальных характеристик и показателей творческого мышления);

д) реализует такие дидактические принципы, как прочность знаний (за счет относительной перманентности воспроизведения ранее изученного), осознанность, активность, систематичность;

е) способствует созданию положительного эмоционального фона

---

занятия, формирует положительные мотивы учения и, прежде всего, познавательный интерес;

ж) управляя мыслетворчеством обучаемых, преподаватель обеспечивает преемственность знаний.

С помощью актуализации прежних знаний можно обеспечить (в определенной степени) осознание обучаемыми того, каким образом наука как деятельность отражается в содержании образования. К примеру, проблемная лекция — оно же проблемное изложение преподавателем материала, призванное продемонстрировать 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 вопросоположения**. Уточним, что последнее означает умение учителя структурировать систему вопросов, доводов и контрдоводов, включающую конвергентные (закрытые, информационные) вопросы, предполагающие однозначность ответа, воспроизведения однозначной информации; дивергентные (открытые) вопросы, предполагающие высказывание плюралистических мнений, позиций, точек зрения, подходов, т.е. вопросы, имеющие неоднозначное решение, ответ; проблемные вопросы (приемы создания проблемной ситуации описаны достаточно широко 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 благодаря культуре вопросоположения до того, как они получают всю необходимую информацию, а также 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 преподавателем проблемных ситуациях по содержанию изучаемого материала. Иначе говоря, формирование основ творческого мышления и эмоционально-ценностного отношения студентов к миру, в том числе к будущей профессиональной деятельности, является прерогативой именно проблемного обучения благодаря его психологическим ресурсам, благодаря корректному вопросоположению.

**Шестое соображение.** По нашему убеждению, проблемное обучение является средством создания здоровьесберегающей образовательной среды. Для этого оно обладает специфическими особенностями и потенциалом, о которых говорилось выше, а также нюансами, которые могут быть воплощены культурой дидактического вопросоположения.

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 не только в учебном процессе, но и во внеурочно-воспитательной деятельности является одним из сложных профессионально-педагогических затруднений, к преодолению которых необходимо готовить будущего учителя.

К сожалению, формирование основ творческого мышления, умственных способностей и эмоционально-ценностного отношения студентов к миру и деятельности (учить мыслить без проблемного обучения не представляется возможным) не может стать универсальным. Необходимо оптимальное сочетание разных

---

видов обучения и разных типов вопросов — информационных (конвергентных), проблемных (дивергентных), оценочных, риторических.

Таким образом, реализация единства дидактики и диалектики и развивающего потенциала проблемного обучения возможна только при наличии у учителя и преподавателя вуза культуры дидактического вопросоположения. Термин «наличие» употребляется нами намеренно, ибо под углом зрения феноменологического подхода можно утверждать, что культура вопросополо-

жения может существовать объективно как некий феномен, фактор, не ставший объектом познания и усвоения как будущим, так и практикующим учителем. Именно сформированность, то есть наличие у учителя культуры вопросоположения, потребность и готовность ее воплотить как некую структурную характеристику личности учителя является условием обеспечения в процессе обучения единства дидактики и диалектики и реализации развивающего потенциала проблемного обучения, а в целом развивающей функции обучения.

#### **Примечания:**

1. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995.
2. Ильенков Э.В. Дидактика и диалектика // *Alma mater: вестник высшей школы*. 2005. №1.
3. Меретукова З.К., Писаревская М.А. Культура дидактического вопросоположения: истоки, содержание, формирование. Майкоп: Изд-во Магарин О.Г., 2011. 240 с.
4. Ильина Т.А. Лекции в высшей школе. М.: Знание, 1977.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., Академия, 2000.

#### **References:**

1. Lerner I.Ya. Philosophy of didactics and didactics as philosophy. M., 1995.
2. Pjenkov E.V. Didactics and dialectics // *Alma mater: a higher school bulletin*. 2005. No.1.
3. Meretukova Z.K., Pisarevskaya M.A. The culture of didactic questioning: sources, content, formation. Maikop: Magarin O.G. Publishing house, 2011. 240 pp.
4. Ilyina T.A. Lectures at a higher school. M.: Znanie, 1977.
5. Kodzhaspirova G.M, Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogical dictionary. M., Academia, 2000.