
УДК 37.013
ББК 74.202.51
М 52

З.К. Меретукова

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики
Адыгейского государственного университета; р.т. 8(8772) 59-39-85*

КУЛЬТУРА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ДОМИНАНТНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье выявляются и раскрываются свойственные культуре организации проблемного обучения особенности, обосновывается иерархическая связь культуры организации проблемного обучения, культуры осуществления его методов и культуры дидактического вопросоположения как макро-микро-мезокультур; рассматриваются сущностные характеристики такой деятельности учащихся на занятиях, как актуализация ранее усвоенных знаний, являющаяся одним из эффективных средств развития обучаемых и роль дидактического вопросоположения в ее организации.

Ключевые слова: развитие, особенности культуры организации проблемного обучения, дидактическое вопросоположение, взаимосвязь вопросоположения и развивающего потенциала методов проблемного обучения, проблемное обучение как система, актуализация знаний и взаимосвязь актуализации знаний и методов проблемного обучения, технология частично-поискового метода (метода эвристической беседы проблемного обучения), макро-микро-мезо культура в организации проблемного обучения.

Z.K. Meretukova

*Doctor of Pedagogy, Professor of General Pedagogy Department, Adyghe State
University; ph. 8 (8772) 59-39-85*

CULTURE OF THE ORGANIZATION OF PROBLEM TRAINING AS THE PREPOTENT FACTOR OF PUPIL DEVELOPMENT

Abstract. This paper describes features peculiar to culture of the organization of problem training. The author substantiates hierarchical links of culture of the organization of problem training, culture of implementation of its methods and culture of didactic asking questions as macro- micro- and mesocultures. The work describes intrinsic characteristics of pupils' activity at lessons such as the updating earlier acquired knowledge, which is one of the effective ways of trainee development, and a role of didactic asking questions in its organization.

Keywords: development, features of culture of the organization of problem training, didactic asking questions, interrelation of asking questions and the developing potential of methods of problem training, problem training as system, updating knowledge and interrelation of updating knowledge and methods of problem training, technology of partial and search method (the method of heuristic conversation of problem training), macro- micro- and mesoculture in the organization of problem training.

Известно, что педагогическая культура включает немало компонентов, среди которых основополагающими и системообразующими являются, с нашей точки зрения, профессиональные качества и личностные качества, значимые

для профессионально-педагогической деятельности.

Полагаем, что для развития учащихся доминантным среди профессиональных качеств является культура организации проблемного обучения.

Такой наш тезис можно обосновать выделяемыми в дидактической литературе требованиями к учителю, организирующему проблемное обучение [1], которые можно трактовать и как особенности проблемного обучения, и направленные на развитие учащихся.

Эти требования-особенности следующие:

1) не допускать ни малейшего проявления неуважения, пренебрежения к мысли учащегося. Даже неправильная мысль должна не отвергаться, а опровергаться. Решение проблемы может быть вариативным, спорным, и учитель должен не только быть готов к возражениям учащихся, но и уметь создать предельно благоприятную атмосферу для их высказывания;

2) учителю необходимо знать не только текст учебника, не только утвердившиеся в науке знания, но и ее проблемы, разные точки зрения по тем или иным вопросам, систему доказательств этих точек зрения, в том числе по нравственно-духовным, эстетическим, валеологическим и другим проблемам;

3) он должен быть глубоко осведомлен в вопросах методологии научного познания вообще и в специфике познания в преподаваемой науке, ее методах и обобщенных способах решения проблем;

4) должен уметь гибко ставить проблемы и подпроблемные вопросы перед учениками по ходу изучения темы и получения обратной связи;

5) выслушав какой-либо ответ с неорганизованным содержанием, учитель не просто должен требовать его перестройки, но системой вопросов, контрвопросов добиваться его верного структурирования. При этом, следя за логикой развертывания ответа, за логикой решения проблемы, учитель должен усиливать противоречия, противоречивость ситуаций подпроблемными вопросами, возвращающими ученика на правильный путь поиска. Он должен уметь корректно опровергать ошибочное суждение, вызывать полемику среди учащихся и направлять ее. Для всего этого, как мы полагаем, учитель

должен овладеть культурой дидактического вопросоположения;

6) учителю необходимо овладеть искусством проблемного изложения, проблемного рассказа и техникой построения проблемных исследовательских заданий;

7) он должен уметь, поставив проблему (проблемный вопрос), в случае затруднений учащихся расчленив ее на подпроблемы (подпроблемные вопросы), в целом организовать эвристическую беседу, составив предварительно систему подпроблемных вопросов по изучаемой теме;

8) учителю необходимо овладеть критериями сложности проблемных задач, чтобы индивидуализировать обучение и вовремя переводить учащихся от одной степени сложности к другой; он должен уметь определять уровень познавательной самостоятельности учащихся.

К этим требованиям-особенностям необходимо добавить еще одно. Поскольку проблемное обучение, с нашей точки зрения, это убеждающее общение, подход к анализу фактов, их ценностных аспектов и аргументация должны базироваться на нравственных принципах. Аргументация выступает, по правомерному утверждению Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича, как рационально-логический способ убеждения, способствуя переходу безличной информации в личностно значимую. Для этого информация должна подпитываться личностной нравственной энергетикой убеждающего, которая, в свою очередь, дополняет рационально-логическое интуитивно-эмоциональными личностными особенностями. И что очень важно, личность носителя аргумента должна быть своеобразным показателем нравственности.

В связи с этим уместно вспомнить слова Н.А. Добролюбова о том, что горе тому учителю, в нравственных достоинствах которого усомнятся его ученики. Мы убеждены, что словам, аргументам такого учителя обучаемые и воспитуемые не будут верить.

Особое место в организации проблемного обучения занимает культу-

ра дидактического вопросоположения, благодаря которой не только усвоение учебного материала обучаемыми становится творческим, но и преподавание приобретает подлинно творческий характер, ибо, даже когда учитель предлагает уже известную ему самому познавательную задачу (проблемную) и учащиеся ее решают, он, несмотря на знание способов ее решения, тоже выступает в роли ведущего, а не только арбитра правильности решений учащихся. Проблемное обучение есть подлинный диалог, а в подлинном диалоге нет как внешней принудительности, так и внутренней предвзятости и предопределенности, что очень важно и для создания здоровьесберегающей образовательной среды. Педагог в таком диалоге рассматривается не как источник информации, а как посредник между культурой и обучаемым. В связи с этим отметим, что в проблемном обучении особое и важнейшее место среди прочих его структурных элементов занимает именно культура дидактического вопросоположения учителя школы и преподавателя вуза. О сущности понятия «дидактическое вопросоположение», его отличии от понятия «постановка вопроса», гносеологических, логических, лингвистических, семантических, дидактических аспектах культуры вопросоположения учителя заинтересованный читатель может найти подробную информацию в монографии автора данной статьи [2].

Именно эти и ниже рассматриваемые особенности дают основание утверждать, что культура организации проблемного обучения представляет собой некую своеобразную подкультуру в контексте общепедагогической культуры.

Прежде чем продолжить рассмотрение других особенностей культуры организации проблемного обучения, отметим, что 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!

В связи с этим сделаем оговорку о том, 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.

Возникают и здесь вопрос: можно ли процесс обучения в школе 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 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 [3], 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, а отсюда и развитие обучаемых 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.

Под дидактическим вопросоположением мы понимаем процесс и результат формулирования и структурирования полифункциональной логически и дидактически последовательной системы взаимосвязанных и взаимодополняющих общих (исходных) и частных проблемных (подпроблемных) 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 означает, следовательно, 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 не 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 «дидактическое вопросоположение» предполагает, помимо вышеизложенного, согласно структурно-системному подходу, определенную структуру и ее систему, в которой все отдельные вопросы функционально, содержательно и логически взаимосвязаны, обусловлены и объединены общим исходным проблемным вопросом. Вопросоположение и предъявление системы вопросов обучаемым 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.

О сущности теории проблемного обучения 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 вопросу его особенностей (некоторые из них рассмотрены выше).

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 учителем проблемных задач и подпроблемных 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, усили-

вающих поисковый характер умственной деятельности обучаемых;

— организация обобщения основных идей, положений.

В педагогической литературе не представлена технология организации методов проблемного обучения, поэтому в качестве примера предлагаем 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 вопросоползания, по сути регулирующая весь процесс проблемного урока.

Но прежде отметим, что 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, в качестве конкретных «шагов», действий в организации (в технологии) частично-поискового метода можно выделить следующие:

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

— предлагается 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 актуализации 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**, причем не самому преподавателю, а включать в опровержение учеников, 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 желательно преподавателю предвидеть мыслительные затруднения учащихся, какие стороны обсуждаемой проблемы могут вызвать у них затруднение. Это необходимо для того:

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

б) чтобы выход из затруднения был найден самими обучаемыми;

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

г) чтобы эвристическая беседа приобретала полемический, дискуссионный характер.

Культура организации проблемного обучения предполагает, помимо выше указанных особенностей, побужде-

ние 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 учащимися сути понятия «актуализация» в отличие от термина «ответ» на вопрос.

И еще одна рекомендация: не следует в ходе обсуждения проблем 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 одноклассников, 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 особенностям проблемного обучения. Проблемное обучение при эффективном использовании его методов является именно тем феноменом, который способен одолеть решение трех 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 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 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, 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 ведет своеобразную беседу. 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 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 приемами к «созерцанию», к сопереживанию, к сомнению в верности или ложности точек зрения.

Как отмечалось выше, если условно обозначить культуру организации проблемного обучения в целом как некую макрокультуру, то культура «развертывания» метода проблемного изложения нового учебного материала и культура организации — воплощения частично поискового метода (метода эвристической беседы в отличие от репродуктивной беседы) проблемного обучения представляют собой своеобразную микрокультуру. А культуру дидактического вопросоположения, являющуюся ключевым средством в организации указанных методов проблемного обучения, можно трактовать как мезокультуру. Другими словами, в организации проблемного обучения образуется иерархическая триада: макро-микро-мезокультура.

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 будет отметить 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 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 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 вопросоуполнения.

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, т.е. осуществить. Создание проблемной ситуации сопряжено с необходимостью выявления противоречия и его отражения в формулировке

моей проблеме. Разрешение 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 вопросоуполнения учителя; между проблемной ситуацией, методами проблемного обучения, включающими обучаемых в разрешение этой ситуации, и культурой дидактического вопросоуполнения существует закономерная связь.

Четвертое соображение. Чтобы осознать особенности проблемного обучения, необходимо осмыслить и осознать 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 вопросоуполнения.

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.

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 обучаемых к актуализации ранее усвоенных знаний и умений 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 [4].

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 урока, 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, 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, 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, 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, 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 однозначный ответ, воспроизведение однозначной информации; дивергентные (открытые) вопросы, предполагающие высказывание плюралистических мнений, позиций, точек зрения, подходов, т.е. вопросы, имеющие неоднозначное решение, ответы; 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, проблемному обучению свойственна еще и такая особенность: 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 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, благодаря корректному вопросоположению.

Шестое соображение. Умение выявлять в изучаемом учебном материале противоречия и предъявлять их обучаемым в форме проблемных ситуаций, проблемных задач, проблемных и подпроблемных вопросов, уметь обо-

строить 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.

Учить мыслить без проблемного обучения не представляется возможным, оно не может стать универсальным. Необходимо оптимальное сочетание разных видов обучения и разных типов вопросов — информационных (конвергентных), проблемных (дивергентных), оценочных, риторических, что также является одним из показателей педагогической культуры в целом.

Примечания:

1. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
2. Меретукова З.К., Писаревская М.А. Культура дидактического вопросоположения: истоки, содержание, формирование. Майкоп: Изд-во Магарин О.Г., 2011.
3. Ильенков Э.В. Дидактика и диалектика // *Alma mater: вестник высшей школы.* 2005. №1.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2000.

References:

1. Lerner I.Ya. Problem teaching. M.: Znanie, 1974.
2. Meretukova Z.K., Pisarevskaya M.A. The culture of didactic questioning: sources, contents, formation. Maikop: Magarin O. G. publishing house, 2011.
3. Ilyenkov E.V. Didactics and dialectics // *Alma mater: journal of higher education.* 2005. No. 1.
4. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogical dictionary. M.: Academia, 2000.