
УДК 371.315.5
ББК 74.202
М 52

З.К. Меретукова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Адыгейского государственного университета; д.т. 8 (8772) 52-65-42.

А.Р. Чиназирова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-исполнительских дисциплин Адыгейского государственного университета; м.т. 8-918-220-60-67.

СУГГЕСТИОПЕДИЙНАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье раскрываются актуальность проблемы развивающего обучения, сущность понятий «суггестиопедийная культура», «вопросополагание», их содержательное наполнение; 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 под углом зрения триады «цель — ценность — творческое мышление».

Ключевые слова: развитие, суггестиопедийная культура, 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, Adyge State University. Ph.: (8772) 52-65-42.

A.R. Chinazirova

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Musical — Performance Disciplines, Institute of Arts, Adyge State University. Ph.: 8-918-220-60-67.

SUGGESTOPEDIA CULTURE OF THE TEACHER AS THE CONDITION OF REALIZATION OF DEVELOPING TRAINING

Abstract. The paper discusses topicality of developing training, essence of the concepts of “suggestiopedia culture”, “asking questions” and their content filling. The authors substantiate the interrelation of culture of a didactic asking questions and realization of the developing potential of problem training. In this connection the authors propose a definition of the concept of “problem training”, its content characteristics and prove correlation of methods of problem training and asking questions from the point of view of a triad “the purpose — value — creative thinking”.

Keywords: development, suggestopedia culture, didactics and dialectics unity, didactic asking questions, interrelation of asking questions and the developing potential of methods of problem training, problem training as a system, actualization and interrelation of knowledge actualization and methods of problem training, technology of a partial and search method (a method of heuristic conversation of problem training), creative thinking as a value.

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?

Не вдаваясь в дефиницию понятия «развитие», здесь сделаем оговорку о том, что под развитием следует понимать не только интеллектуальное, но и нравственно-духовное развитие.

Для позитивного ответа на поставленный выше вопрос необходимо осознать сущность суггестопедийной культуры учителя и потенциал и место культуры дидактического вопросоползания в реализации единства дидактики и диалектики и развивающего потенциала проблемного обучения.

В связи с этим кратко остановимся на некоторых категориях дидактики, 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 ка-

тегорий, 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 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 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 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 школе строить так, чтобы усвоение обучаемыми готовых знаний одновременно развивало «ум», творческое мышление, умственные способности, формирование опыта эмоционально-ценностного отношения обучаемых к миру, в том числе к культуре и, прежде всего, культуре человеческих взаимоотношений.

Для позитивного ответа и на этот вопрос необходимо осознать всем обществом и особенно педагогическим сообществом важность и принципиальность проблемы формирования суггестивной культуры педагога.

Под **суггестивной культурой** мы понимаем качество личности педагога, характеризующееся способностью, потребностью и готовностью убеждать в верности или неверности тех или иных суждений, точек зрения, позиций, взглядов, внушать через обсуждаемые проблемы сущность Добра, Красоты, Истины. Суггестивная культура предполагает умение владеть культурой спора, полемики, что очень важно для организации развивающих проблемных учебных диалогов, без которых не должна, по нашему твердому убеждению, обходиться ни одна гуманитарная учебная дисциплина. Такую нашу позицию можно объяснить тем, что именно гуманитарные предметы, в силу того, что их объектом является общество, человек и человеческие взаимоотношения во всех их проявлениях, несут особую ответственность за гражданское воспитание обучаемых, за способность к смыслопоисковой деятельности, за умение отличать культуру от антикультуры. Кроме того, педагог, обладающий суггестивной культурой, должен 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 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, а в целом суггестивной культурой, без сформированности которой не представляется возможным реализация воспитывающего и развивающего потенциала проблемного обучения.

Между суггестивной культурой, культурой организации проблемного обучения и культурой вопросоположения существует континуитивная связь. Вопросам культуры организации проблемного обучения и сущности дидактического вопросоположения посвящены специальные наши исследования [3]. Тем не менее отметим здесь, что под вопросоположением мы понимаем процесс и результат формулирования 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 взаимосвязанные характеристики: всеобщее, особенное и единичное. При этом мы исходим из положения Гегеля о том, что получить понятие познавае-

мого объекта — значит найти все его моменты (единичное, особенное) и связать их мыслью воедино. Гегель отмечает, что не мы вообще 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 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 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.

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.).

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 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.

Проблемное обучение можно характеризовать как **убеждающее, смыслопоисковое, смыслоцентрированное** обучение. И в процессе организации такого обучения именно культура вопрошания может обеспечить имплицитное усваиваемого учебного материала, а в целом, усваиваемого содержания образования, усваиваемой культуры в ценностно-смысловую сферу личности обучаемых. Следует подчеркнуть, что именно благодаря последнему образовательная среда приобретает статус поликультурности, ибо личность становится носителем поликультурного образователь-

ного пространства при условии, если образовательному процессу, стало быть педагогу, удается пропускать обсуждаемые на занятиях проблемы через ее эмоционально-ценностное переживание, без чего усваиваемые знания, особенно гуманитарные, не становятся для нее значимыми. Для всего этого необходима культура организации проблемного обучения и, конечно же, суггестивная культура. Воплощение методов проблемного обучения, их использование предполагают следующие обобщенные этапы:

— создание проблемной ситуации (приемы 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.

Нами предлагается технология использования одного из методов проблемного обучения — метода эвристической беседы, без которой культура организации проблемных учебных диалогов не представляется возможной. Ее можно найти в нашей статье [3].

Примечания:

1. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995.
2. Ильенков Э.В. Дидактика и диалектика // Вестник высшей школы. Alma mater. 2005. №1.
3. Меретукова З.К. Культура организации проблемного обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2012. №3. С. 69-79.

References:

1. Lerner I.Ya. Philosophy of didactics and didactics as philosophy. M., 1995.
2. Ilyenkov E.V. Didactics and dialectics // The Bulletin of higher school. Alma mater. 2005. No. 1.
3. Meretukova Z.K. Organization culture of problem training // The Bulletin of the Adyge State University. Series «Pedagogy and Psychology». 2012. No. 3. P. 69-79.