

25 коп.

Индекс 70106



ЗНАНИЕ

НОВОЕ В ЖИЗНИ, НАУКЕ, ТЕХНИКЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

ПОДПИСНАЯ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ СЕРИЯ



4'91

В.Т.Кудрявцев
ПРОБЛЕМНОЕ
ОБУЧЕНИЕ:
ИСТОКИ, СУЩНОСТЬ,
ПЕРСПЕКТИВЫ



ЗНАНИЕ

НОВОЕ В ЖИЗНИ, НАУКЕ, ТЕХНИКЕ

ББК 74.00
К 88

Автор КУДРЯВЦЕВ Владимир Товиевич, кандидат психологических наук.

Редактор *Е. И. СОКОЛОВА*

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Истоки	6
Немного философии	7
«Мой финиш — горизонт»	17
Уроки истории	35
Сущность	46
Понятийный аппарат	49
Развивающий смысл	64
Перспективы	69

Кудрявцев В. Т.
К 88 Проблемное обучение истоки, сущность, перспективы. — М. Знание. 1991 — 80 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 4)

ISBN 5-07-001687-3
25 к.

В книге последовательно представлены и рассмотрены основные направления в развитии прогрессивного и перспективного движения в педагогике и педагогической психологии — проблемного обучения. По ряду затронутых вопросов автор высказывает нетрадиционную точку зрения.

Для широкой читательской аудитории

4303000000

ББК 74.00

ISBN 5-07-001687-3

© Кудрявцев В. Т. 1991 г



ВВЕДЕНИЕ

«Как, опять о проблемном обучении?!» — может воскликнуть читатель, взглянув на название этой книжки. Ведь, помимо фундаментальных монографий, в одной только серии «Педагогика и психология» этой теме посвящены минимум три книжки¹. Не пора ли поставить точку?

Однако, памятуя высказывание польского юмориста Ежи Леца о том, что точки надлежит ставить лишь под вопросительными знаками, подумаем: не является ли столь частое обращение к проблемному обучению симптомом того, что оно — не простая педагогическая мода, коих дидактика знала предостаточно. В этой книжке мы и попытаемся показать, что проблемное обучение представляет собой особую дидактическую систему, основанную на оп-

¹ См.: Лернер И. Я. Проблемное обучение. — М., 1974; Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. — М., 1983; Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. — М., 1985.

ределенном понимании логико-психологических закономерностей развития мышления и творческих способностей в целом.

Усилия автора направлены на то, чтобы читатели смогли приобщиться к теоретическим (философским, психологическим, педагогическим) основам проблемного обучения, к тем дискуссиям, которые развернулись в последние десятилетия вокруг его фундаментальных вопросов. Ведь эти вопросы не выдуманы в кабинетах педагогов-теоретиков, а поставлены практикой образования. В самом деле, от того, на каких общих принципах базируется рассматриваемый тип обучения, как трактуется содержание основных понятий его теории, во многом зависят способы его внедрения в учебный процесс. Этим в конечном счете определяется психолого-педагогический статус проблемного обучения. Кроме того, подлинно современный, творчески работающий учитель не должен (да и не может) усваивать ту или иную конкретную «проблемную» методику, так сказать, в отчужденном виде — вне и помимо теоретически осознанных принципов функционирования целостной системы. Практика свидетельствует, что это с неизбежностью ведет к дискредитации идей проблемного обучения, к подмене его простой вопросно-ответной формой, к перечеркиванию его развивающей по отношению к творческим способностям учащихся функции.

Следует отметить, что публикация основных теоретических работ в исследуемой области, обобщивших первоначально накопленный опыт и задавших ориентиры новым изысканиям, приходится в нашей стране на первую половину 70-х гг.¹ В последующие годы теоретическому анализу подвергались лишь отдельные аспекты

¹ Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. — М., 1975; Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972; Махмутов М. И. Проблемное обучение. — М., 1975 и др.

проблемного обучения; внимание исследователей оказалось сконцентрированным на вопросах его конкретной технологии, методики. Расширяется диапазон учебных предметов, на материале которых реализуются идеи проблемного обучения в общеобразовательной школе Из средней школы и ПТУ, где впервые были апробированы эти идеи, принцип проблемности смело вторгается в другие «сектора» образования — от детского сада до вуза. Причем в конце 70-х — начале 80-х гг. интерес к принципу проблемности со стороны вузовской педагогики, пожалуй, даже превышал интерес к нему со стороны педагогики школьной. Показательна в этом смысле дискуссия, материалы которой систематически публиковались начиная с 1976 г. журналом «Вестник высшей школы».

Как будто бы все это с необходимостью должно было повлечь за собой глубокое теоретическое обобщение достигнутого, а в конечном счете привести к новому этапу развития теории проблемного обучения. Но этого не произошло. Напротив, многие ведущие теоретики «переключаются» на исследование других вопросов. В 80-х гг. удельный вес собственно теоретических разработок в области проблемного обучения сократился.

Таким образом, к концу 80-х — началу 90-х гг. можно констатировать несоответствие между богатыми возможностями развития проблемного обучения и уровнем его теоретического осмысления. Указанное несоответствие возводит серьезный барьер на пути превращения этих возможностей в действительность. Думается, что полноценное дальнейшее развитие теории проблемного обучения не только является делом ученых, но предполагает вовлечение в совместную работу с ними практиков сферы народного образования. Настоящая книжка и может быть рассмотрена, с одной стороны, как приглашение читателей к такой работе, с другой — как популярное введение в данную теорию.

ИСТОКИ

В определенном смысле возникновение концепции проблемного обучения знаменует собой новый этап в развитии дидактики и психологии обучения. В отличие от ранее сложившихся подходов эта концепция привнесла в теорию и практику образования систему формирования творческих способностей учащихся, а не просто отдельные приемы активизации познавательных интересов, мышления и т. д.

Проблемное обучение представляет собой особый тип обучения, характерную черту которого составляет его развивающая по отношению к творческим способностям функция.

Разработка теории и практики рассматриваемого типа обучения не означает простого усовершенствования принципов и положений традиционной дидактики или добавления к ним новых определений. Проблемное обучение — целостная дидактическая система, основанная на логико-психологических закономерностях творческого усвоения знаний в учебной деятельности.

Вместе с тем интересующая нас концепция выросла не на пустом месте и не является «Иваном, не помнящим родства». Идея проблемности в обучении имеет глубокие исторические и научно-теоретические корни. Это и дает некоторым авторам повод утверждать, что проблемное обучение не есть нечто абсолютно новое, и связывать разработку его теории и практики лишь с косметическим ремонтом в храме традиционной дидактики¹. При этом обычно ссылаются на то, что отдельные элементы проблемности были представлены в дидактических системах прошлого, а соответствующая концепция, по существу, обосновывалась в трудах ряда теоре-

¹ См., например: Ильина Т. А. Проблемное обучение — понятие и содержание // Вестник высшей школы. — 1976. — № 2.

тиков еще до возникновения термина «проблемное обучение».

Существует также точка зрения, согласно которой принцип проблемности рассматривается как прямое и непосредственное продолжение идей активизации обучения, ставших уже традиционными в дидактике. В этом случае проблемное обучение трактуется как одна из форм активизации, а на практике иногда и подменяется ею.

С подобными взглядами тесно смыкается весьма распространенное убеждение в том, что проблемное обучение должно реализовываться не как самостоятельная дидактическая система, а в контексте традиционных методов.

Насколько обозначенные здесь представления о статусе проблемного обучения адекватны его сути мы покажем ниже. Пока же отметим следующее неоднозначное толкование его статуса заставляет нас обратиться к историческим и научно-теоретическим основаниям — философским, психологическим и педагогическим, поскольку только через их анализ можно сделать первый шаг к выявлению своеобразия этого типа обучения

Немного философии

Как известно, одна из центральных задач системы проблемного обучения состоит в формировании творческого мышления подрастающего поколения. Творческое же мышление есть синоним мышления диалектического постигающего, а форма проблемности является типичной формой содержательно-диалектического движения мысли. Значит, фундамент теории проблемного обучения закладывается отнюдь не в сфере специальных наук — педагогики и психологии, подобно тому как политическая экономия по словам К. Маркса, начинается не там, где о ней как таковой идет речь.

Важнейшая особенность исторически развивающейся

Высокий уровень сформированности у учащихся общих способов действий, раскрывающих для них условия происхождения новых фундаментальных понятий, — закономерный результат проблемного обучения. В этом пункте данная теория демонстрирует близость к другой теории развивающего обучения — теории учебной деятельности, на что справедливо указывает В. В. Давыдов¹.

Итак, мы рассмотрели понятия учебно-проблемной задачи (учебной проблемы), проблемного вопроса, проблемной ситуации и способа разрешения проблемной ситуации, которые, на наш взгляд, образуют «концептуальный костяк» теории проблемного обучения.

Развивающий смысл

В каком смысле проблемное обучение — развивающее? Разумеется, как однажды заметил В. В. Давыдов, не в том плоском понимании, что обучение и «ума прибавляет». Ведь и в церковно-приходской школе полуграмотный дьячок учил детей тому, чего они еще не знают. Любое, даже самое плохое обучение дает человеку некоторое «приращение» знаний...

Хорошо известно высказывание Л. С. Выготского о том, что обучение должно вести за собой развитие, а не плестись в его хвосте; педагогика же должна ориентироваться не на сегодняшний, а на завтрашний день ребенка. Иными словами, педагогика может и обязана проектировать те общественно значимые формы мышления и сознания, которые пока только предстоит сформировать у учащегося.

Но всякое ли обучение способно заглянуть в будущее, быть развивающим? Увы, нет.

Так, мы считаем, что традиционное, информативное

¹ См. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986. — С. 153—154.

обучение обращено лишь на достижение ближних результатов — на усвоение совокупности конкретных знаний, умений и навыков, на их чисто количественное «приращение», на тренаж наличных способов деятельности. И если обучение действительно ведет за собой развитие, такой «поводырь» не только не помогает «слепцу», но и делает его еще более беспомощным. Правда, до поры до времени отлаженная схема деятельности работает безотказно, и «слепцу» даже кажется, что он — «зрячий». Но как только условия деятельности изменяются, обновляются, в работе возникает сбой, и схема становится попросту непригодной. В отличие от этого в проблемном обучении проектируется и достигается зона дальних результатов обучения — формируется система обобщенных способов решения проблемных задач, что закономерно приводит к универсализации творческих возможностей учащихся, а тем самым к их подлинному развитию.

Для того чтобы яснее представить себе развивающий характер проблемного обучения, нам придется вновь соотнести это понятие с активизацией обучения.

Обратим внимание на такую деталь. В последние десятилетия много говорят и пишут об «активном обучении», «активных методах». Понятие активизации стало довольно расплывчатым и неопределенным, хотя в истории педагогики оно имело вполне четкий смысл, охарактеризованный нами выше. Вместе с тем, как показывает анализ педагогической литературы, под «флагом» активизации разрабатываются либо отдельные варианты проблемного обучения, либо дидактические подходы, включающие в себя в качестве составной части элементы проблемности.

«А, — скажет иной читатель, — буквоедство все это. Хоть горшком назови, только в печь не ставь». Не скажите! По нашему мнению, совершенно неверно растворять понятие «проблемное обучение» в понятии «активизация обучения» или рассматривать первое на правах

составной части второго. М. И. Махмутов вообще ставит вопрос альтернативно: «Активизация или проблемное обучение?»¹ Нам больше импонирует другая точка зрения: «Особенность современного этапа в развитии теории проблемного обучения заключается в том, что проблемное обучение не сводится лишь к активизации усвоения путем постановки перед учащимися проблем... Современные... знания психологии мышления позволяют не только ставить перед учащимися проблемы, но и создавать условия, служащие для управления их решением»². Следовательно, не активизация обучения вбирает в себя проблемное обучение, а проблемное обучение содержит в себе активизацию как необходимый этап, момент побуждения творческой активности.

Различие активизации и проблемного обучения видно и в другом аспекте. Активизация обучения имеет своей целью актуализацию (проявление) наличных резервов человеческой психики, уже сложившихся творческих способностей.

Типичным примером активизирующего (но не развивающего в собственном смысле слова) влияния на творческие способности является гипноз³. Так, в одном эксперименте испытуемому предлагается сыграть три шахматные партии с экс-чемпионом мира гроссмейстером М. Талем. Испытуемый проигрывает. Но вот гипнолог внушает ему образ легендарного шахматиста Поля Морфи. Испытуемый играет еще три партии. И на этот раз победа осталась за Талем. Однако оценка игры маститым шахматистом была следующей: «До гипноза я играл с человеком, едва передвигавшим фигуры. В состоя-

нии гипноза передо мной сидел совсем другой человек, экспансивный, энергичный, смелый, который играл на два разряда лучше». Стало быть, в процессе гипноза гипнолог каким-то образом (пока мы не знаем — каким) актуализировал и активизировал когда-то (когда — нам тоже неизвестно) сформировавшиеся способности.

Другой пример. По телевидению показывают симпатичную бабушку. Выясняется, что, когда ей перевалило за семьдесят, у нее вдруг обнаружился художественный дар. Она стала писать картины, вполне профессиональные с точки зрения технических навыков и довольно оригинальные по содержанию. Откуда все это?

Одна из «моралей», вытекающих из некогда крамольного у нас учения З. Фрейда, гласит: ничто в психической жизни человека не проходит бесследно, все удерживается в «снятом виде» в ткани души, пропадает на время под напластованиями новых психических структур и вдруг неожиданно «выпрыгивает» из-под них. Наша (и не наша) психология, привыкшая мыслить чрезмерно схематично и не способная проследить уникальную и неповторимую историю личности со всеми ее поворотами и зигзагами, пока не в силах объяснить, как и когда некоторые составляющие творческого потенциала человека завязываются в структуре его души, где и почему проявляются. А ведь знания об этом могли бы послужить значительным подспорьем, в частности для практики обучения и воспитания. И все же для развития творческих способностей этого мало.

Активизирующий, а не развивающий характер носят и такие методики творческого тренинга, как «мозговой штурм», «синектика» и другие способы расшатывания интеллектуальных стереотипов, нейтрализации психологической инерции действия. Эти методики и способы создают внешние условия для проявления сложившихся творческих способностей («атмосферу творчества»), но фактически не направляют изнутри процесс становле-

¹ См.: Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. — М., 1977. — С. 16.

² Кудрявцев Т. В., Матюшкин А. М. Предисловие. — В сб.: Проблемное и программированное обучение — М., 1973. — С. 6—7.

³ См. Психологические исследования творческой деятельности. — М., 1975. — С. 143—204.

ния данных способностей как психических новообразований.

В отличие от активизации проблемное обучение представляет собой развивающую систему. В таком обучении у учащегося формируется тот ансамбль исторически выработанных творческих способностей, которые специфичны для него как для общественного индивида, но которыми он пока не обладает. Способ решения проблемной задачи, как уже говорилось выше, учащемуся априорно не известен. Он овладевает им в ходе продуктивного процесса, составляющего микроэтап психического развития (А. М. Матюшкин).

Развивающая функция проблемного обучения по-разному реализуется на его различных уровнях, соответствующих разным методам. Например, Т. В. Кудрявцев выделяет четыре уровня проблемного обучения.

Первый — проблемное изложение, при котором учитель строит свое сообщение в форме воспроизведения логики поиска, выдвижения гипотез, их обоснования и проверки, а также оценки полученных результатов. Это не значит, что от учащегося тут совсем не требуется творческой активности. Линия движения его мысли должна совпасть с движением мысли учителя, реконструирующего процесс рождения знания в науке. Учащийся должен понять диалектику развивающегося знания. А это уже само по себе — проблемная задача. На втором уровне учитель создает проблемную ситуацию, а проблема формулируется и разрешается учащимися при его помощи. На третьем уровне условия усвоения нового знания аналогичны предыдущему, за исключением одного: проблемная ситуация полностью разрешается самим учащимся. На четвертом уровне учащийся сталкивается с необходимостью самостоятельно усмотреть проблему, поставить ее и разрешить.

Как видим, способ организации учебной деятельности, при котором учащийся оказывается в позиции «открывателя» новых знаний, не универсален, хотя почему-

то к нему нередко склонны сводить все проблемное обучение. На деле это лишь один из его уровней, а именно высший. На этом уровне складываются условия для максимального раскрытия и развития творческих способностей. Например, по данным В. А. Крутецкого, некоторые учащиеся в процессе самостоятельной поисковой деятельности «открывали» для себя почти весь курс геометрии.

ПЕРСПЕКТИВЫ

Года два-три назад по стране гуляли всевозможные проекты перестройки системы образования. Их авторы обещали в короткие сроки осчастливить школу, учителей и учеников, коренным образом переустроить образовательную практику, по-новому организовать учебно-воспитательный процесс. Но жизненные реалии заставили взглянуть на дело более трезвыми глазами — взять хотя бы пресловутый остаточный принцип финансирования народного образования, которому, по всей видимости, суждено большое будущее. О смелых проектах сейчас почти никто не вспоминает...

И все же проектировать и прогнозировать будущее образования и наук о нем — необходимо. Только эти проекты и прогнозы должны строиться не на здравом смысле, а на объективных тенденциях исторического развития образования, изменения его места в структуре общества.

Главный и всеобщий критерий «развитости» образования — степень его соответствия логике саморазвития общечеловеческой культуры. Ведь образование и есть общественно организованная форма усвоения культуры подрастающими поколениями, в ходе которого закладываются начала личности и индивидуальности человека. Выше мы отмечали, что культура является источником развития человека в силу своей внутренней проблематизированности. Поэтому будущее образования находится

в тесной связи с перспективами проблемного обучения.

Исходя из этого, мы выдвигаем «радикальный» на первый взгляд тезис: принцип проблемности должен перешагнуть границы обучения и распространиться на всю сферу образования в целом. Не спешите удивляться (или возмущаться), уважаемый читатель, а попытайтесь хладнокровно вдуматься в аргументы автора.

Разумно организованное обучение и воспитание начинается не с передачи «готовых» знаний, умений и навыков, а с создания условий происхождения человеческих способностей, то есть с постановки тех проблемных задач, в процессе решения которых эти способности формируются, а эти знания, умения и навыки усваиваются. Сделать наоборот — значит начать не с начала.

Решение задач — отнюдь не прерогатива мышления. В исследованиях Н. А. Бернштейна и А. В. Запорожца выявлен тот факт, что процесс формирования обыкновенного моторного действия (например, движения руки) включает в себя решение специфической моторной задачи, преодоление препятствия, свободное волеизъявление человека. Это отличает живое (по выражению Н. А. Бернштейна) движение от движения механического. Построению ребенком чувственного образа объекта предшествует развернутая ориентировочно-исследовательская деятельность в ситуации неопределенности (А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко). Специфически человеческие формы запоминания возникают в условиях решения проблемных задач (А. А. Смирнов, П. И. Зинченко). Творческое происхождение присуще почти всем психическим функциям человека¹. Даже «характер, — пишет К. Дункер, — поскольку он образуется в жизни и через жизнь, есть нечто вроде типа решения задач»².

¹ См.: Кудрявцев В. Т. Творческая природа психологии человека // Вопросы психологии. — 1990. — № 3

² Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления. — В кн.: Психология мышления. — М., 1965 — С. 167.

Психологи и педагоги склонны придавать большое значение подражанию в ходе формирования у ребенка тех или иных психических функций. Насколько это оправданно? Рассмотрим процесс возникновения у ребенка указательного жеста, как описал его Л. С. Выготский.

Умение ребенка указывать рукой на предметы формируется вовсе не посредством прямого подражания соответствующему жесту взрослого. Малыш пытается схватить слишком далеко находящийся предмет, его ручки, протянутые к предмету, беспомощно повисают в воздухе, пальцы делают указательные движения. Это указание, но указание, еще не осознанное ребенком в качестве такового. Мать приходит ему на помощь и осмысливает его движение по-человечески — как указание. И только благодаря этому впоследствии ребенок начинает относиться к своему неудачному хватательному движению как указанию. Из движения, направленного на предмет, оно превращается в действие, направленное на другого человека, в орудие социальной связи между людьми. Хватание становится указанием в полном смысле слова.

Таким образом, ребенок воспроизводит указательный жест не в «готовом» виде, а постепенно осваивает его в процессе совместной с матерью деятельности, нацеленной на решение известной задачи. Искомое в этой задаче — не определенное движение руки, а его общий социальный смысл, который еще только предстоит осознать ребенку. Жест — не движение руки, а движение души, говорил великий русский певец Ф. И. Шаляпин. А движение души — это творчество. Отсутствие проблемно-творческого начала в деятельности — свидетельство бездуховности человека.

Со всем этим не может не считаться практика развивающего обучения. Это вызывает необходимость применения принципа проблемности в целях не только развития мышления в процессе усвоения новых знаний, но

и формирования «живых» движений на уроках физической культуры, отдельных сенсомоторных навыков при обучении труду и т. д.

Скажем несколько слов и о воспитании. Пожалуй, воспитание не в меньшей (а быть может, и в большей) степени, чем обучение, испытало на себе влияние беспроблемного, авторитарного педагогического подхода.

Так, в нравственном воспитании основной упор делается на усвоение воспитуемым моральных норм. Сам же процесс воспитания принимает форму морализирования, ревностного контроля за поведением и — в случаях отклонения от образца — проработки. Но такова ли объективная природа человеческой нравственности? «Единицу» нравственности образует вовсе не усвоение моральной нормы, а поступок, то есть решение задачи на выбор между добром и злом. В процессе ее решения и происходит усвоение, а вернее — открытие, созидание воспитуемым моральной нормы. А значит, нравственное (и любое другое) воспитание не может не быть проблемным! В трудах Я. Корчака, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского обозначены контуры проблемного воспитания, разработка содержания и методов которого — задача на будущее.

Специфика бытия человека такова, что в основе его развития лежит саморазвитие, в основе воспитания — самовоспитание, в основе сознания — самосознание и т. д. И все эти «само», конечно же, немислимы без творческой активности субъекта. Между тем в психологии проблематика психического развития человека, возникновения его ведущих психических новообразований почти не соприкасается с проблематикой творчества. Но ведь «новое» в общественном человеке может быть только продуктом его собственной целостной творческой деятельности и ничем иным.

Под избранным углом зрения весьма актуальной представляется нам задача коренной проблематизации содержания образования (в самом широком смысле

слова) на всех его ступенях. Поясним это на примере дошкольного воспитания, что наиболее близко автору по роду его профессиональных занятий.

С нашей точки зрения, накопленный опыт внедрения идей проблемного обучения в теорию и практику умственного воспитания школьников целесообразно использовать при обновлении содержания эстетического, нравственного, трудового, физического воспитания в детском саду. Для этого зафиксированное в программе обучения и воспитания по всем ее разделам должно быть представлено в виде системы творческих, проблемных задач, в процессе решения которых у ребенка будут складываться проектируемые программой знания, умения и навыки. Методические пособия должны заключать в себе общие принципы управления решением таких задач. Иначе говоря, программа обучения и воспитания становится своеобразным «задачником», а методические пособия — сводами эвристик. Тем самым программа обучения и воспитания превращается в программу развития ребенка.

Развитие творческих способностей не является некоторой специальной задачей обучения и воспитания. Оно совпадает с формированием у индивида исторически сложившейся системы способностей рода «человек» (ведь каждая из них исходно — творческая), с раскрытием человеческого в человеке. К сожалению, это фактически не учитывается в педагогической практике, где формирование творческих способностей если и имеет место, то обособляется в одну из сфер воспитательно-образовательного процесса. И нам трудно понять призывы некоторых педагогов обеспечить «разумное сочетание» проблемного и традиционного обучения. Эти призывы, на наш взгляд, равноценны предложению, скажем, построить некую космологическую теорию, сочетающую в себе на равных правах элементы воззрений Птолемея и Коперника.

«Так что же, — скажет читатель, — вы ратуете за

гетальную проблематизацию всего образования?» Да, в общем и целом — так. «Но ведь основатели проблемного обучения всегда выступали против его абсолютизации, постоянно подчеркивая, что оно имеет свои границы; какие-то знания нужно усваивать проблемно, какие-то непроблемно».

Нам думается, что опасение «захлестывания» всего обучения волной проблемности было бы обоснованным лишь при том условии, если бы проблемное обучение сводилось к самостоятельному открытию учащимися новых знаний. В иных случаях это напоминало бы ситуацию, когда новорожденного бросают в глубокий бассейн с водой (правда, нынешние родители порой решаются и на это). Но проблемное обучение «многоярусно», о чем уже говорилось. Самостоятельное открытие — лишь один из его уровней (высший). На практике необходимо шире использовать и те его «этажи», которые ниже, в частности проблемное изложение. Последнее хорошо зарекомендовало себя уже на занятиях по ознакомлению с живой природой в детском саду (С. Н. Николаева, Т. В. Христовская). А на занятиях дошкольников по конструированию можно подниматься и на более высокие ступеньки — вплоть до самообучения при работе детей с автодидактическим конструктором (Г. В. Урадовских). Это во-первых.

Во-вторых, мы вполне допускаем репродуктивное усвоение некоторых частных и вспомогательных знаний, умений и навыков. Вряд ли имеет смысл проблемно обучать первоклассника начертанию восклицательного знака или дошкольника — завязыванию шнурков на обуви. Стоит ли растрачивать творческую энергию и время по пустякам — их может не хватить на более крупные дела.

Усвоение проблематизированного содержания культуры нельзя свести к процессам информационного обмена, а проблемное обучение — к решению учащимися тех или иных проблемных задач. Проблемному обуче-

нию присущи специфические формы совместной деятельности и общения учащегося с учителем и соучениками.

Мы уже не раз говорили, что основу формирования творческих способностей человека составляет присвоение им общественно-исторического опыта, совокупной культуры человечества. В свою очередь, усвоение культуры человеком совершается в форме его совместной деятельности с другими людьми, выступающими для него «воплотителями» этой культуры.

Разные типы совместной деятельности порождают разные способы усвоения культуры, по-разному сказываясь на развитии творческих способностей. На наш взгляд, в современном обществе существует по крайней мере три основных типа совместной деятельности и три соответствующих им способа усвоения культуры. Рассмотрим это на примере диады «ребенок — взрослый», («ученик — учитель»).

Первый тип совместной деятельности построен на инструктивно-исполнительских началах. Взрослый предстает перед ребенком как вполне законченный носитель социально заданной суммы знаний, умений и навыков, которую ребенок должен усвоить путем копирования и подражания при скрупулезном контроле. Взрослый (тут он — метр, классная дама и мировой судья в одном лице) знает всю программу деятельности наперед и стремится предупредить возможные отклонения от нее. В идеале действия ребенка должны быть полностью идентичны культурным образцам, но именно в том виде, в каком они представлены в деятельности и сознании данного взрослого («делай как я»). Зона ближайшего и более отдаленного развития ребенка (ученика) в процессе усвоения им культурно заданного содержания оказывается ограниченной пределами локального опыта авторитарного взрослого, взявшего на себя ответственную функцию полноценного представления культуры для ребенка. Но для ребенка смотреть на мир глазами взрослого еще не значит смотреть на него глазами всего

человечества — для этого сам взрослый должен быть достаточно культурен. Бескультурье взрослого здесь сказывается в том, что он, действуя от имени и по поручению Культуры (а на самом деле — с позиций своих субъективных представлений о ней), выхолащивает из нее проблемность. Поэтому культура усваивается ребенком в неадекватном, усеченном и отчужденном виде.

Этот тип совместной деятельности препятствует формированию творческих способностей. Он носит предельно дегуманистичный характер. В границах его нет места общению ребенка со взрослым; между ними не устанавливается общность, а скорее происходит «подравнивание» ребенка под взрослого.

Второй тип совместной деятельности вроде бы изживает недостатки первого. Содержание обучения и воспитания проблематизируется и «преподносится» взрослому ребенку в форме творческих задач, которые тот должен разрешить под его руководством. При этом осуществляется имитация поиска и принятия решения. Но ведь взрослый отнюдь не сдает здесь своей авторитарной позиции! Он по-прежнему остается «законченным» носителем социально заданной суммы знаний, умений и навыков, хотя и приобретающей проблематизированный облик. Учитель в этом случае формирует у ученика способность к овладению сугубо операциональным составом деятельности по решению творческих задач, наталкивая его на способы решения, которые сам прекрасно знает.

В пределах этого типа совместной деятельности задача полноценного усвоения культуры и формирования творческих способностей решается ровно наполовину: содержание усвоения проблематизируется, но между ребенком и взрослым не складывается развернутое человеческое отношение по поводу него. Второй тип совместной деятельности, внешне отличаясь от первого, совпадает с ним в главном. Внутри него не возникает настоящего общения ребенка со взрослым. Тем не менее в нем чаще всего видят чуть ли не единственно воз-

можный способ формирования творческих способностей.

Следует отметить, что этот тип совместной деятельности иногда приписывают Сократу и его собеседникам-ученикам и усматривают в нем принцип построения знаменитой сократической беседы. Согласно расхожей версии Сократ-де лукавил: уже обладая готовой истиной, он лишь в ненавязчивой вопросно-ответной форме подталкивал своих собеседников к ней. Однако античный мудрец не имитировал состояния озадаченности. Он, смотревший на мир и человека в нем глазами философа, а не жреца, действительно не знал истины, хотя и был ближе к ней, чем его собеседники. Сократ не просто подтягивал сознание своих собеседников до уровня собственного мировоззрения¹, а непосредственно в процессе эвристически напряженного диалога проектировал и строил их сознание в направлении его адекватности исторически выстраданным мировоззренческим нормам. Через это «проектирование» и «строительство» он одновременно познавал и исследовал диалектику человеческой души. Сократ потому и выразил кредо свое и своих учеников в лаконичной фразе: «Исследуем!»

Сократическая беседа принадлежит к совершенно иному — третьему — типу совместной деятельности.

Третий тип совместной деятельности — а именно он специфичен для проблемного обучения — принципиально отличается от первых двух. Содержание обучения и воспитания, педагогические принципы, методы и методические приемы задают лишь очень приблизительные ориентиры деятельности учителя, которая направлена на формирование у каждого ученика зафиксированных

¹ Об этом очень точно сказал Г. Гегель: «...для него (Сократа. — В. К.) дело было не в том, чтобы создать себе, для своей личной охраны, небольшой корпус телохранителей, одетых в униформы, делающих одинаковые артикулы, произносящих одинаковые лозунги, которые все вместе обладали бы одним духом и в таком случае всегда носили бы его имя...» (Гегель Г. Работы разных лет. — Т. 1. — М., 1970. — С. 84).

в культуре всеобщих человеческих способностей. Совместно строящийся взрослым и ребенком способ воспроизведения этих способностей в индивидуальных и неповторимых формах деятельности ребенка всегда является **особенным**. И уже в силу своей особенности этот способ не может быть предзадан и запрограммирован. Он всегда изначально неизвестен и взрослому и ребенку. Иными словами, в такой совместной деятельности ребенок и взрослый обретают общее искомое — сам способ ее организации.

Поэтому нам трудно согласиться с позицией С. Ю. Курганова — автора интересной книги по проблемам учебного диалога (которую мы всем настоятельно советуем прочесть), противопоставляющего этот диалог проблемному обучению. Он, в частности, пишет: «В проблемном обучении учащийся «до некоторой степени сам открывает нечто новое (конечно, новое для него, но не для других)» (здесь автор приводит формулировку А. В. Брушлинского. — В. К.). То, что для ребенка составляет проблему, для учителя — пройденный наукой этап, лишь еще раз воспроизведенный на уроке. На наших уроках-диалогах спор учителя и детей часто выходил за грань известного и неизвестного — не только ребенку, но и взрослому»¹. Конечно, «горизонты» проблемности у учителя и учащегося в проблемном обучении разные: если для учащегося неизвестным выступает принцип решения поставленной задачи, то для учителя — конкретные пути его поиска учащимся.

Как видим, учитель в проблемном обучении тоже должен кое-что не знать. Обязан не знать! Ибо в противном случае проблемное обучение превратится в проблемное поучение. К тому же никто не запрещает проблемно преподающему учителю самому усомниться в достоверности тех знаний, которые он несет учащемуся.

¹ См.: Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989. — С. 34.

Творческое приобщение ребенка к культуре развивается через его совместную деятельность со взрослым (или другим ребенком) в ситуации неопределенности. Для преодоления этой неопределенности необходимо формирование способностей, доселе отсутствовавших у каждого из субъектов совместной деятельности. Это придает ей ярко выраженный универсальный, свободный, творческий характер. Совместная и равноправная универсализация способностей ребенка и взрослого служит основой гуманизации их отношений, приобретающих форму развивающего общения. Развивающего в том смысле, что ведущую его цель составляет не «обмен информацией», не передача и усвоение знаний, умений и навыков, а само развитие (или саморазвитие) творческих сил человека.

В процессе совместного решения проблемных, творческих задач между ребенком и взрослым происходит своеобразный обмен деятельностями и, следовательно, порождаемыми внутри них взаимодополняющими способностями. Благодаря этому между двумя нашими субъектами устанавливается подлинная социально-творческая общность.

Как ни парадоксально, вхождение в мир человеческой культуры ребенок начинает с овладения некоторыми компонентами третьего типа совместной деятельности. Глубоко интимный альянс новорожденного и младенца с матерью буквально завязан на неопределенности и совместном ее преодолении. Предметный мир и люди в нем — сплошная неопределенность для беспомощного ребенка, а ребенок — сплошная неопределенность для матери. Но вот ребенок «набирает силы» и становится способным к более или менее осмысленному усвоению общечеловеческих форм жизнедеятельности. Чем больше он их осмысливает, тем больше мать и другие взрослые ужесточают регуляцию его деятельности, апеллируя к различным социальным нормам и императивам. Беда не в том, что ребенок вынужден следовать им (без это-

го невозможна жизнь в обществе). Беда в том, что они чаще всего однозначно навязываются ему через первый тип совместной деятельности, а не «выводятся» творчески через третий ее тип.

Назревает нужда в специальной разработке технологий (это модное ныне словечко не очень подходит к данному случаю) **развивающего общения в условиях проблемного обучения**. Лишь тогда гуманизм — душа творчества — сможет стать реальным принципом творения души.

Вот и подошел к концу наш рассказ об истоках, сущности и перспективах проблемного обучения. Мы очень стремились к тому, чтобы он сам по себе был построен проблемно, поскольку изложение должно соответствовать существу излагаемого. Насколько нам это удалось, судить вам, уважаемые читатели. Но если что-то доселе вам ясное и понятное стало вдруг туманным и запутанным, автор может считать свою задачу выполненной.

А если всерьез, то мы хотели помочь читателю выработать свое отношение к проблемному обучению, по возможности не навязывая ему собственного.

Научно-популярное издание

КУДРЯВЦЕВ Владимир Товиевич

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ИСТОКИ, СУЩНОСТЬ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**

Главный отраслевой редактор Р. Д. Смирнова. Редактор Е. И. Соколова. Младший редактор Н. Ю. Шушлина. Художник А. З. Ярин. Худож. редактор М. А. Гусева. Техн. редактор Н. В. Клецкая. Корректор Е. К. Шарикова.

ИБ № 11265

Сдано в набор 14.01.91. Подписано к печати 04.04.91. Формат бумаги 70×108¹/₃₂. Бумага тип. № 2 Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 3,50. Усл. кр.-отг. 3,76. Уч.-изд. л. 3,77. Тираж 80 960 экз. Заказ 48. Цена 25 коп. Издательство «Знание», 101835, ГСП, Москва, Центр, проезд Серова, д. 4. Индекс заказа 912204. Типография Всесоюзного общества «Знание», Москва, Центр, Новая пл., д. 3/4.