Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

В 3 книгах

Книга 2
ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Коллективная монография

Нижневартовск
2019

ББК 74.025.1
УДК 378.147
П 78

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижневартовского государственного университета

Авторский коллектив:
А.М. Матюшкин, А.А. Матюшкина (предисловие);
И.А. Зимняя (ч. I гл. 1.1; 6.1, 6.2; ч. II гл. 1.1; ч. III гл. 1.1);
Е.В. Ковалевская (ч. I гл. 1.2; 2.1; 3.1, 3.2; 4.1; 5; 7.1; ч. II гл. 1.2; 2; 3; 4; 5; 6.1, 6.2; 7; ч. III гл. 1.2; 2.1, 2.2; 3.1, 3.2; 4.1; 5.1, 5.2; 6.1; эпилог);
Л.И. Колесник (ч. I гл. 7.1; ч. III гл. 7.1);
С.П. Микитченко (ч. I гл. 2.2; 4.2; 7.2; ч. III гл. 4.2);
Е.А. Хохлова (ч. I гл. 7.3; ч. III гл. 7.2);
Н.В. Самсонова (ч. I гл. 5; ч. III гл. 5.3; послесловие);
С.К. Закирова (III ч. 7.3); Г.М. Махутова (ч. III гл. 2.3);
Н.Н. Осипова (ч. I гл. 6.3; ч. III гл. 6.2)

Редакционная коллегия:
д-р пед. наук, проф. *Е.В. Ковалевская* (отв. редактор);
канд. пед. наук, доц. *Л.И. Колесник*;
канд. пед. наук, доц. *Н.В. Самсонова*

Рецензенты:
д-р пед. наук, проф., директор института географии, экологии
и природопользования Ленинградского государственного университета
им. А.С. Пушкина *Т.С. Комиссарова;*
д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы
Красноярского государственного педагогического университета
им. В.П. Астафьева *Т.В. Фуряева*

П 78 **Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее :** коллективная монография : в 3 кн. / под ред. Е.В. Ковалевской.
– Нижневартовск: НВГУ, 2019. – 310 с.

ISBN 978-5-89988-728-1
Кн. 2: Лингво-педагогические модели проблемного обучения.
ISBN 978-5-00047-500-3 (кн. 2)

В данной коллективной монографии раскрывается идея построения лингво-педагогических моделей на основе интеграции подходов в современном образовании. Эта интеграция базируется как на уровневом, так и на понятийном, категориальном и модельном аспектах. Уровневый аспект интеграции подходов связан с уровнями научного анализа; понятийный аспект – с основными понятиями проблемного обучения; категориальный аспект – с главными общепедагогическими категориями; модельный аспект – с особенностями построения лингво-педагогических моделей в образовании в целом и преподавании иностранных языков в частности.

Книга ориентирована на аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, преподавателей.

ББК 74.025.1

ISBN 978-5-89988-728-1
ISBN 978-5-00047-500-3 (кн. 2)

© Ковалевская Е.В., 2019
© Издательство НВГУ, 2019

Светлой памяти Алексея Михайловича Матюшкина посвящается

А.М. Матюшкин (1927–2004) – директор Института психологии РАО (1983–1990), академик АПН СССР (1990) и академик РАО (1993), член международной ассоциации «Одаренные дети» (Gifted Children), член редколлегии европейского «Журнала высших способностей», главный редактор журнала «Вопросы психологии» (1982–1992), выдающийся отечественный психолог и известный специалист в области проблем творческого мышления, одаренности, методов экспериментального мышления, теории и практики проблемного обучения.

ПРЕДИСЛОВИЕ

МОДЕЛИ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ: ПРОБЛЕМА ПРОДУКТИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ И ОБУЧЕНИЕ

А.М. Матюшкин, А.А. Матюшкина

Проблема продуктивности мышления актуальна и полемична в истории и современной психологии мышления. Рассмотрим вопросы, относящиеся к дискуссионным в современной психологии мышления: *Является ли любое мышление продуктивным? Каковы критерии творческого и продуктивного мышления? Совпадают ли они?*

Эта проблематика важна также и для педагогики, поскольку связана с вопросами обучения: *Как осуществить перенос знаний в новые условия? Каковы условия самостоятельности приобретения знаний? На чем основано развитие мышления обучающихся?* Ответы на данные вопросы требуют выявления специфики объекта мышления: задачи, проблемной ситуации, творческой проблемы.

Уже в рамках гештальтпсихологии выделяются *разные типы продуктивных решений* в зависимости от мыслительного задания:

одни процессы связаны с решением экспериментальных и учебных задач, другие – с реальными творческими открытиями. Проблемная ситуация как объект мышления в гештальтпсихологии, а затем и в школе С.Л. Рубинштейна (2000, 2009), связывается только с продуктивными формами мышления. Задача как объект мышления предполагает, в том числе, и репродуктивные формы. Таким образом, разные типы мыслительных заданий предполагают разную степень активности субъекта и ведут к различным типам продуктивных решений.

По мнению автора теории проблемных ситуаций А.М. Матюшкина (2009), в психологии мышления выделяются *четыре основные теоретические модели проблемной ситуации.* Характер интеллектуального затруднения определяет суть проблемной ситуации, тип «проблемности» и обучения; предполагает разные критерии продуктивности. Поведенческая модель решения проблемной ситуации требует преодоления препятствия на пути к достижению цели, и с этим связывает продуктивный аспект мыслительного поведения. Вероятностная модель соотносит продуктивность мышления с выбором при принятии решений. В рамках информационной или информационно-семантической модели проблемной ситуации продуктивность заключается в достижении новых знаний. Гештальт-модель решения проблемной ситуации предполагает субъективную новизну результата и процесса мышления, продуктивность мышления осуществляется через инсайтное звено решения. Рассмотрим модели подробнее.

Одна из моделей проблемной ситуации – поведенческая [Торндайк Э., 2008; Уотсон Дж., 2001], соответствующая бихевиоральному направлению в психологии, вызывается тем, что на пути к достижению цели возникает преграда. Чтобы решить проблему, следует найти обходной путь или преодолеть препятствие. Дж. Уотсон (2001) рассматривал мышление как форму поведения, разворачивающуюся по схеме S-R (стимул-реакция), в которой стимулом выступает проблемная ситуация, а реакцией – ее разрешение. Ситуации включают проблемы, которые не являются новыми, но встречаются достаточно редко, и для их решения необходимо совершать попытки поиска решения (пробы) для актуализации уже имеющегося навыка, а также ситуации решения новых задач, требующих выработки нового навыка. Процесс

такого решения сравнивается с движением по лабиринту: от одного тупика – к следующему, до тех пор пока не будет найден выход. В соответствии с предложенной моделью проблемной ситуации различают несколько видов обучения, один из которых – научение «методом проб и ошибок». Субъект в процессе научения совершает попытки (пробы), одни из которых ведут к достижению цели и закрепляются в поведении, другие – нет, они угасают. При оперантном научении [Скиннер Б., 1986] сложное действие разделяется на более простые, последовательно ведущие к достижению целей; важную роль в такой форме обучения играет «обратная связь», на основе которой закрепляется каждый этап выполнения действия. Латентное научение [Толмен Э., 2001], предложенное в необихевиоризме, предполагает решение проблемной ситуации лабиринтного типа с помощью возникновения внутренней схемы путей достижения цели (когнитивная карта). Она была названа «промежуточной» переменной между стимулом (проблемной ситуацией) и реакцией – ее разрешением.

Другая – гештальт психологическая модель проблемной ситуации вызывается деструктурированностью условий и предмета мышления [Вертгеймер М., 1987; Дункер К., 1965]. Решение основывается на «правильном» переструктурировании проблемной ситуации. Так, К. Дункер полагал, что проблемная ситуация всегда имеет недостающий элемент. Основа процесса решения – понимание проблемной ситуации субъектом как целого, в котором заключен конфликт между целью и средствами, и через инсайт на основе этого понимания происходит восполнение недостающего звена, принятие функционального решения и его реализация. По мнению К. Дункера (1965), В. Келера (2008), в инсайтном нахождении решения важно различать «умные» и «глупые» ошибки: «умные» ошибки правильно намечают принцип решения (функциональное решение), ошибка состоит в его окончательной реализации; «глупые» ошибки не связаны со структурным пониманием и не ведут к адекватному решению.

Один из основателей гештальтпсихологии М. Вертгеймер (1987) описывал мыслительный процесс как последовательную смену гештальтов – разных типов целостного представления проблемной ситуации – от «неправильного» деструктурированного к ясному структурному пониманию проблемы «на сложном и

запутанном фоне». Он разделил процессы мышления на типы по степени осмысленности структуры проблемы и ее решения субъектом. Продуктивное мышление, приводящее к открытиям, структурно осмысленное, соответствует первому типу. При этом существует возможность и другого типа мышления, не основанного на структурном понимании проблемы, но приводящего к случайным результативным решениям, например, методом проб и ошибок. Однако, по мнению данного исследователя, такое мышление не является продуктивным. Таким образом, в гештальтпсихологии продуктивность мышления связывается как с новым для субъекта результатом мышления (продуктом), так и с особенностями процесса: продуктивное мышление осуществляется только через инсайтное звено [Вертгеймер М., 1987]. Такому типу решений научить нельзя, можно лишь создать условия для индукции инсайта. К ним относятся особые типы подсказки в решении, когда к основной задаче дается наводящая, структурно похожая, но более простая, содержащая принцип решения основной. К таким условиям можно отнести ряд приемов, разворачивающих процессы понимания, например, методику рассуждения вслух, когда респондента просят проговаривать весь ход решения, размышляя над задачей; методический прием визуализации условий задачи (рисунок); прием беседы: респондент может задавать вопросы о решении, сразу получая на них непрямые ответы. Данные приемы активно используются как в исследовании творческого мышления, так и в педагогике.

Вероятностная и информационная или информационно-семантическая модели проблемной ситуации изучаются в когнитивной психологии, в которой мышление рассматривается как процесс получения и переработки информации. Творческой считается сложная логическая задача. *Вероятностная модель проблемной ситуации* в качестве препятствия рассматривает альтернативность выбора при принятии решения [Канеман Д., Тверски А., 2003]: чем больше вариантов и чем они более равноценны, тем сложнее выбор в проблемной ситуации. Исследования Д. Канемана и А. Тверски показали, что на различия в суждениях о вероятности влияют: выбор способа мышления (суждения) – целостного или аналитического, и способа сбора информации – аналитического или интуитивного.

Информационная или информационно-семантическая модель проблемной ситуации [Акофф Р., 1982; Дернер Д., 1997] предполагает, что главным препятствием в решении выступает несоответствие между наличной и необходимой для решения информацией. Устранение препятствия в решении заключается в достижении новых знаний (информации). Обучение в соответствии с данной моделью должно быть направлено на усвоение стратегий получения информации (алгоритмической, эвристической и др.). Алгоритмы представляют такие правила поиска, которые приведут к правильному результату; в большей степени направлены на поиск знаний «в готовой» форме; эвристики – правила, сужающие зону поиска, но не гарантирующие окончательно верного решения, в большей степени ориентированы на самостоятельный анализ знаний.

Особо в рамках когнитивного подхода обсуждается сложный комплексный объект мышления – проблема и вопросы эффективности ее решения. По мнению Р. Акоффа, возникновение проблемы вызвано сомнениями лица, принимающего решения, в относительной эффективности разных способов решения (моделей поведения). Так как степень сомнений различна у разных субъектов, то одна и та же ситуация для одного может быть проблемой, а для другого – нет. Решение проблемы зависит от того, как субъект понимает следующие ее компоненты: цель (желательный исход), управляемые переменные (модели поведения), неуправляемые переменные (фон проблемы), соотношение между ними. В зависимости от компетентности субъекта проблема решается с различной степенью эффективности. Д. Дернер также подчеркивает роль компетентности субъекта для решения проблем в комплексных практических ситуациях. Их характеристики таковы: комплексность – множество взаимосвязанных признаков фиксируются в некоторой области реальности; динамика – системы развиваются; непрозрачность – некоторые существенные для решения признаки ситуации являются неочевидными. Для решения такой проблемы субъекту необходимо: верно определить цель, выявить как актуальные признаки ситуации, так и структуру ситуации в ее динамике, установить очевидную и неочевидную взаимосвязь переменных, спрогнозировать их влияние друг на друга. Указанные характеристики решения выступают основой

профессиональной компетентности, формируемой в соответствующем типе обучения.

Во всех моделях возникновение проблемной ситуации является отправной точкой продуктивного процесса мышления. Так, С.Л. Рубинштейн пишет: «Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс... Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока эта цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв или неудача...» [Рубинштейн С.Л., 2000, с. 317]. Мышление понимается как инициируемый проблемной ситуацией заведомо продуктивный процесс анализирования и синтезирования.

В теории А.М. Матюшкина, развивающей данные взгляды, основой мышления выступает проблемная ситуация, включающая три компонента: возможности субъекта в решении, познавательную потребность, открытие субъективно нового, неизвестного звена решения. В этом плане А.М. Матюшкин отмечает: «Процесс поиска и субъективного открытия нового в различных типах проблемных ситуаций осуществляется как продуктивный процесс. Он может быть описан в элементарных случаях как процесс самонаучения, а на высших этапах – как творческий процесс. Процесс мышления в проблемных ситуациях ... включает два необходимых компонента: а) обнаружение нового и б) становление психических новообразований, обеспечивающих выявление новых свойств, способов действий, форм психической регуляции» [Матюшкин А.М., 2009, с. 132]. К таким необходимым для решения психическим новообразованиям относится познавательная потребность. Одним из условий ее возникновения выступает недостаточность прошлого опыта для решения. Проблемное обучение направлено на инициирование познавательной потребности в проблемной ситуации, на самостоятельный поиск ее решения путем анализа условий задания и синтеза с имеющимися знаниями.

Вместе с тем, анализ творческой проблемы и проблемной ситуации как особых объектов мышления выявил их структурные, процессуальные, контекстные отличия [Матюшкина А.А., 2013], требующие учета в процессе обучения. Структура проблемы, в отличие от проблемной ситуации, включает пять компонентов: 1) возникновение личностной проблемной ситуации, сформулированной самостоятельно; данный компонент предполагает разработку таких форм обучения, которые требуют самостоятельности выполнения всех этапов решения проблемы; 2) интеллектуальные и творческие способности личности (талант, одаренность); требуют особого дифференцированного подхода к обучению талантливых детей; 3) устойчивая познавательная мотивация – «проблемная доминанта», которая выражается в высокой «погруженности» в решение и позволяет длительное время удерживать интерес к разрешению; требует в обучении создания условий для реализации творческих проектов длительного характера; 4) семантический потенциал личности – жизненный опыт субъекта и его возможности к анализу и обобщению; обеспечивает глубину понимания проблемы; 5) владение профессиональным языком, с помощью которого выражается решение; требует формирования профессиональной компетентности в обучении.

По мнению А.М. Матюшкина, этапы решения проблемной ситуации следующие: на первом этапе происходит анализ условий проблемной ситуации, именно здесь выявляется, что предыдущий, накопленный в опыте, привычный алгоритм действий не соответствует условиям нового задания; на втором происходит поиск средств решения возникшей проблемы, так как субъект обнаруживает отсутствие готовых средств; на третьем этапе субъект воспринимает условия задания в истинном виде: выявляются новые связи и отношения, которые ведут к пониманию принципа решения проблемы, в том числе через инсайт; происходит «зарождение гипотезы», которая затем проверяется на заключительном этапе в форме окончательного реализованного решения.

Иначе представлены этапы решения творческой проблемы. На первом этапе процесса решения происходит обнаружение проблемной ситуации; далее «внешнее» задание преобразуется в личностно значимую проблему, когда субъект «не может “отказаться” от решения» [Матюшкин А.М., 2003, с. 213]; на следу-

ющем этапе возникает «семантический гештальт», который обеспечивает раннее понимание смысла проблемы; следующий этап – процесс выражения решения с помощью различных языков. А.М. Матюшкин подчеркивает: «Интуитивно понятое решение только тогда становится реальностью, когда оно адекватно выражено, обосновано, доказано» [Матюшкин А.М., 2003, с. 215]. На заключительном этапе предоставляется завершенный творческий продукт.

Контекстные различия реальной творческой проблемы и проблемной ситуации [Матюшкина А.А., 2013] связаны с условиями протекания решения и источником возникновения проблемного задания. Как правило, в эксперименте извне даются творческие задачи на догадку; в контексте решения могут использоваться наводящие задачи и подсказки, где специальные знания не требуются; время решения фиксируется; для решения задачи субъекту достаточно догадаться о принципе. Реальную творческую проблему субъект формулирует самостоятельно; условия, цели и время решения характеризуются неопределенностью; в процессе участвуют другие субъекты (например, успешность работы режиссера зависит от качества работы операторов и актеров); специальные знания, профессиональный язык необходимы для решения.

Таким образом, процесс творческого усвоений знания, реализуемый в проблемном обучении, отличается от процесса решения творческой проблемы взрослым профессиональным субъектом. Вместе с тем проблемное обучение, включающее выполнение проблемных заданий, направлено на раскрытие и развитие творческих способностей, самостоятельности мышления, таланта, создает возможности для постановки и решения творческих проблем в будущем профессиональном творчестве. Особой перспективной задачей для обучения выступает разработка и создание таких условий и форм обучения, которые бы приближались к условиям решения реальной творческой проблемы. Начиная с использования *проблемного обучения, основанного на проблемном подходе,* в школе среднего звена, необходимо его дальнейшее применение в системе высшего образования с учетом той специфики, которая обозначена для особого объекта мышления – творческой проблемы.

ЧАСТЬ I
ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

ГЛАВА 1. УРОВНИ И АСПЕКТЫ РАССМОТРЕНИЯ ПОДХОДОВ

1.1. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению[1]

Принимая в качестве исходного определения подхода некоторое теоретико-методологическое положение, с позиции которого рассматривается, интерпретируется и проектируется учебная деятельность (учебные действия) обучающегося, отметим, что в настоящее время существует большое неупорядоченное множество подходов к обучению, что часто затрудняет продуктивное использование содержащегося в каждом из них научно-практического (методического) потенциала.

Анализ роли и места личностно-деятельностного подхода в общей структуре современных подходов к обучению поставил вопрос о том, что отличает эти подходы друг от друга и как они могут быть соотнесены между собой на единых логических основаниях. Полагаю, что таких оснований может быть, по меньшей мере, два: а) ***уровневость*** методологического ***анализа*** любого явления, по Э.Г. Юдину, И.В. Блаубергу и б) ***аспектность рассмотрения*** учебно-воспитательного процесса с общепедагогической и конкретно-дисциплинарной точки зрения.

По первому основанию – уровневость методологического анализа – все подходы могут быть соотнесены с четырьмя уровнями: общефилософским, общетеоретическим, конкретно-научным (кон-

[1] Статья перепечатана с согласия автора по первоисточнику: Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению // Современные подходы к обучению: теория и практика: Материалы I Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. М.: МПГУ, 2001. С. 5–6.

кретно-дисциплинарным), собственно методическим. Так, к первому уровню относятся «материалистический», «идеалистический», «онтологический», «гносеологический», «цивилизационный» и другие подходы такого же порядка. Ко второму общенаучному уровню относятся «системный», «генетический», «структурный», «функциональный» и другие подходы такого же порядка. На конкретно-научном (конкретно-дисциплинарном) уровне, например, в педагогике находятся «проблемный», «традиционный», «бихевиористический», «гуманистический», «личностно-ориентированный», «личностно-деятельностный», «коммуникативный», «ситуативный», «знаково-символический» (контекстный) и другие подходы такого порядка. Собственно методический уровень включает конкретные методы и методики. При этом существенно подчеркнуть, что каждый нижележащий уровень может интерпретироваться с позиции вышележащих, но не наоборот, и внутри одного уровня могут быть несколько определений подхода, если он междисциплинарен и полиобъектен. Так, например, проблемный подход рассматривается как системный, психолого-педагогический и относящийся к различным объектам учебно-воспитательного процесса (см. Е.В. Ковалевская).

Второе основание анализа подходов к обучению соотносится с конкретным аспектом, фокусом рассмотрения учебно-воспитательного процесса – его цели, содержания, субъектов, характера их взаимодействия, организации, средств и т. д., с общепедагогической, психолого-педагогической позиций и с позиции конкретной учебной дисциплины, например, преподавания иностранных языков. Так, например, если в этом плане ***коммуникативный*** подход относится к организации усвоения иностранного языка, освоения иноязычной культуры посредством создания условий, приближающихся к естественной коммуникации; ***ситуативный*** – акцентирует характер и роль ситуаций в целях усвоения языка; ***предметно-функциональный*** – специальный отбор, например, функционально-значимой грамматики и т. д.; ***личностно-ориентированный*** – фиксирует субъектную личностную направленность процесса, то ***личностно-деятельностный*** подход относится в целом к организации самого учебно-воспитательного процесса, как определенной деятельности обучающихся (например, их иноязычной речевой деятельности) в решении ими специ-

ально подготовленных учителем учебно-коммуникативных задач на основе учета индивидуально-психологических особенностей субъектов педагогического взаимодействия и направленной на развитие обучающихся.

Таким образом, в структуре современных подходов к обучению личностно-деятельностный подход является наиболее общим, системным, конкретно-научным (психолого-педагогическим) подходом к организации учебно-воспитательного процесса в преподавании любой учебной дисциплины. Внутри этого подхода в зависимости от интерпретации его цели, содержания, средств, субъектов и т. д. реализуются другие более частные подходы.

1.2. Аспекты интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов в современном образовании

Вышеназванные идеи И.А. Зимней в плане уровней и аспектов рассмотрения подходов нашли отражение в Отчете по руководимому ею проекту № 13855 Министерства образования и науки Российской Федерации «Разработка программы организации научно-исследовательской работы (НИР) бакалавров, магистров, аспирантов и комплекса ее научно-учебно-методического обеспечения», ориентированному на теоретическое обоснование и практическую реализацию «модели проблемно-проектно-исследовательского типа обучения» [Зимняя И.А., 2011].

Для раскрытия аспектов интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов необходимо рассмотреть ряд вопросов: *1. Что такое интеграция, и почему проблемный, проектный и исследовательский подходы могут быть интегрированы? 2. Какие аспекты интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов существуют? 3. Как может быть представлена интеграция проблемного, проектного и исследовательского подходов?*

Что такое интеграция, и почему проблемный, проектный и исследовательский подходы могут быть интегрированы? Поскольку проблемно-проектно-исследовательско ориентированное обучение должно быть основано *на интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов,* постольку *необходимо рассмотреть основания интеграции этих подходов*. Интегра-

ция, по словарному определению, трактуется как «процесс или действие, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства» [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 181].

Так, *проблемный подход* – это образовательная стратегия, нацеленная на развитие творческой личности, умеющей ставить и решать проблемы в образовательной, социальной и профессиональной сферах. Эта стратегия, *с одной стороны,* отражается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2013) и Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (2014); *с другой стороны,* реализуется на основе проблемного подхода, основными понятиями которого являются: проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблематизация, проблема.

Проблемность трактуется нами как главное условие развития творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в целом в процессе совместной творческой деятельности. Способом создания проблемности являются *проблемные ситуации*, средством – *проблемные задачи* (проблемные задания), механизмом – *проблематизация* как процесс вскрытия *проблемы* – единицы обучения в учебном материале – субъектами проблемного взаимодействия в процессе совместной образовательной, социальной и профессиональной деятельности.

Проблемный подход, основанный на вышеназванных понятиях, нацеленный на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по постановке и решению проблем в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности, позволяет преодолеть возможные противоречия между целями современного образования, *с одной стороны*, и содержанием, методами, средствами, формами образования – *с другой.*

Очевидно, что *учебный процесс,* позволяющий реализовать вышеуказанные *«многоуровневые» цели,* должен иметь *«многоуровневую» структуру.* Так, на основании интеграции разработанных В.А. Крутецким (четыре уровня, включая нулевой) и Т.В. Кудрявцевым (четыре уровня без нулевого уровня) уровней проблемности в организации учебного процесса, соотносимых со

степенью мыслительной активности субъекта в постановке и решении проблемы [Крутецкий В.А., 1972; Кудрявцев Т.В., 1971], можно выделить *пять уровней проблемности*: «нулевой уровень – непроблемное изложение учителем учебного материала; первый уровень – проблемное изложение учителем учебного материала; второй уровень – ученик решает с помощью учителя поставленную учителем проблему; третий уровень – ученик самостоятельно решает проблему, поставленную учителем; четвертый уровень – ученик самостоятельно ставит и решает проблему» [Ковалевская Е.В., 2000]. Таким образом, обучающийся поднимается по этим пяти уровням, как по ступеням развития творческого мышления, творческой личности, творческих межличностных отношений в процессе совместной творческой деятельности. Так, «многоуровневые» цели переходят в «многоуровневый процесс», реализуемый на основе *интеграции проблемного и проектного подходов,* которые имеют как общие, так и особенные черты.

Перейдем к рассмотрению *возможности интеграции вышеназванных подходов.* Подходы можно интегрировать, в первую очередь, по целям и процессу организации.

Общие черты этих подходов соотносятся с генетическим аспектом, так как определяются их единым научным основанием – концепцией Дж. Дьюи, по мнению которого мышление есть решение проблем, что должно учитываться в процессе обучения [Дьюи Дж., 1999]. Идеи Дж. Дьюи, *с одной стороны*, отразились в концепции Дж. Брунера при построении проблемного подхода [Брунер Дж., 1977], *с другой стороны* – в концепции У. Килпатрика при разработке проектного подхода [Килпатрик У.Х., 1925].

Особенные черты этих подходов заключаются в том, какое место в мыслительном процессе занимает каждый из них. Так, данные подходы могут быть схематически представлены как две точки одной линии мыслительного процесса: все начинается с постановки проблемы и возникновения проблемной ситуации (начальная точка или «точка отправления мысли» – проблемный подход) и завершается ее решением, материализованным в проекте (конечная точка или «точка прибытия мысли» – проектный подход). А именно, проблемный подход позволяет «запустить» мысль, мыслительный процесс, а проектный подход – увидеть, зафиксировать результат и получить продукт этой мысли, «офор-

мленной» в проекте, т. е. *идеальной мысли*, получившей форму *материального проекта* (так «материальное» переходит в «идеальное»). Если проблемный подход несет ответственность за содержание (проблема) и процесс (постановка и решение проблем) обучения, то проектный подход отвечает за результат (развитие) и продукт (проект) обучения, исследования.

При определении возможности *интеграции исследовательского подхода с проблемным и проектным подходами* в теории следует опираться на пять вышеназванных уровней проблемности, по которым поднимаются обучающиеся вместе с педагогом в их творческом развитии. В практике можно ориентироваться на продукт и результат совместной творческой деятельности педагога и обучающегося, о чем свидетельствуют проводимые нами с 2001 г. по настоящее время научно-практические конференции в Москве и Нижневартовске, в которых принимают участие как обучающиеся, так и педагоги.

Если образование традиционно определяется как передача опыта от поколения к поколению, то оно может быть определено как «вписывание» образа человека в образ мира или образа мира в образ человека, при этом современное образование, и в этом его основное отличие от образования вообще, – это «вписывание» образа человека в образ проблемного мира:

– где человек должен видеть и решать постоянно возникающие «проблемы», быть творческой личностью (творчество здесь понимается как процесс создания «нового» для себя, для других, для окружающего мира), что в образовательном процессе реализуется на основе *проблемного подхода*;

– где человек должен видеть и решать постоянно возникающие «проектные проблемы» (проекция мира на человека), что в образовательном процессе реализуется на основе *проектного подхода;*

– где человек должен видеть и решать постоянно возникающие «исследовательские проблемы» (человек, наука, отношения), что в образовательном процессе реализуется на основе *исследовательского подхода*.

Какие аспекты интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов существуют? Возможность интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов может быть доказана также и на основе соотнесения различных

аспектов их интеграции. *Аспектами интеграции*, трактуемой нами в соответствии со словарным определением как процесс объединения, могут быть: *понятийный, категориальный, модельный аспекты.* Сопоставление подходов позволяет: в понятийном аспекте определить базовые понятия этих подходов и их взаимосвязь; в категориальном аспекте – выявить соотношение этих понятий с основными общепедагогическими категориями; в модельном аспекте – построить модель, иллюстрирующую эти интегрированные подходы.

Анализ *понятийного аспекта* дает сопоставление понятийного аппарата этих подходов. Проблемный подход, нацеленный на развитие творческой личности через постановку и решение проблем, как отмечалось ранее, раскрывается через «понятийную цепочку»: проблемность – главное условие реализации цели развития объекта (мир) и субъекта (человек); проблемная ситуация – способ создания проблемности; проблемная задача – средство создания проблемной ситуации; проблема – единица содержания проблемного обучения; проблематизация – механизм вскрытия проблемы в объекте субъектом [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 102–104].

Соответственно, проектный подход, нацеленный на развитие творческой личности через создание проектов на основе постановки и решения проблем с помощью «проекции» мира на человека и человека на мир, может также раскрываться через понятийную цепочку: проектность – главное условие реализации цели развития творческой личности через постановку и решение проектных проблем с помощью проекции мира на человека; проектная ситуация – способ создания проектности; проектная задача – средство создания проектной ситуации; проекция-проект – единица процесса и содержания проектного обучения; проектизация – механизм вскрытия внутренней проекции мира на человека и создания ее внешнего воплощения в проекте как результате проектной деятельности.

Таким же образом исследовательский подход, нацеленный на развитие творческой личности через постановку и решение исследовательских проблем, может раскрываться через понятийную цепочку: «исследовательность» – главное условие реализации цели развития личности в мире, научной среде; исследовательская ситуация – способ создания «исследовательности»; исследо-

вательская задача – средство создания исследовательской ситуации; исследовательская проблема – единица содержания исследовательского обучения; исследование (как процесс) – механизм вскрытия исследовательской проблемы в объекте субъектом.

Изучение *категориального аспекта* может дать сравнение базовых понятий проблемного, проектного, исследовательского подходов с базовыми общепедагогическими категориями: цель – развитие творческой личности; условие – проблемность/проектность/«исследовательность»; способы – проблемная ситуация/проектная ситуация/исследовательская ситуация; средства – проблемная задача/проектная задача/исследовательская задача; единица содержания – проблема/проблема-проект/исследовательская проблема; формы – проблематизация/проектизация/исследование. Поскольку, в соответствии со словарным определением, содержание – это «что» в «как» формы, постольку проблематизация, проектизация, исследование могут рассматриваться как формы развертывания содержания образования с целью его творческого освоения.

Как может быть представлена интеграция проблемного, проектного и исследовательского подходов? Раскрытие *модельного аспекта* может дать соотнесение проблемного, проектного и исследовательского подходов как интегрированных, где каждый подход в большей мере «отвечает» за содержание, за процесс, за результат обучения (см. схему 1, инфографика Д.А. Данилиной).

Схема 1. Модель интеграции проблемного, проектного иисследовательского подходов

Эта интеграция может быть представлена моделью интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов в современном обучении, включающей три плоскости (по количеству подходов): проблемный подход – плоскость процесса обучения; исследовательский подход – плоскость содержания обучения; проектный подход – плоскость результата обучения. Область наложения трех плоскостей фиксирует общую плоскость интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов.

Таким образом, *интеграция проблемного, проектного и исследовательского подходов:*

– *раскрывается, с одной стороны,* существованием единой концепции как основания их становления и развития (генетический аспект); *с другой стороны, во-первых*, взаимосвязью «понятийных цепочек» трех подходов; *во-вторых*, взаимосвязью базовых понятий подходов с базовыми общепедагогическими категориями; *в-третьих*, взаимосвязью подходов в модели интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов;

– *раскрывает* механизм «вписывания» образа человека в образ научного мира – вскрытие исследовательских проблем через проекцию мира на человека и их воплощенное в проекте решение на основе схемы интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов в современном образовании;

– *позволяет раскрыть, с одной стороны*, возможность интеграции различных подходов в современном образовании на основе соотнесения вышеназванных аспектов; *с другой стороны* – необходимость интеграции различных подходов для построения моделей интеграции различных подходов, соотносимых с целевой, содержательной, процессуальной, результативной и др. основами современного образования.

Цель обучения, основанного на интеграции вышеназванных подходов, – развитие творческой личности, не только владеющей коммуникативными творческими знаниями и умениями, но и умеющей ставить и решать жизненно и профессионально значимые проблемы. Эта цель соотносится: *во-первых*, с обновлением *содержания*, включающего не только профессиональные знания и умения, но и поисковые творческие умения; *во-вторых*, с использованием, наряду с традиционным, проблемного, проектного, исследовательского подходов, лежащих в основе *методов* обучения;

в-третьих, с применением как традиционных *средств* обучения, так и современных средств обучения (компьютер, Интернет и др.); *в-четвертых*, с использованием наряду с традиционными формами обучения (семинар, практическое занятие, консультация) и формами контроля (контрольная работа, зачет, экзамен) «проблемно-проектно-исследовательских» *форм* обучения (дискуссия, ролевая игра, круглый стол, конференция и др.), а также «проблемно-проектно-исследовательских» форм контроля (проблемно-проектная лаборатория, конференция и др.).

ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМНЫЙ, НООСФЕРНЫЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Возможность интеграции проблемного, ноосферного и культурологического подходов в современном образовании

Для выявления возможности интеграции проблемного, ноосферного и культурологического подходов в современном образовании необходимо ответить на несколько вопросов: *1. Что такое образование и в чем особенность современного образования? 2. Что такое подход и как соотносятся понятия «подход», «метод», «система образования»? 3. Как развивалась теория проблемного обучения в контексте понятий «подход», «метод», «система»? 4. Можно ли говорить о взаимосвязи теории проблемного обучения и теории ноосферы, а также проблемного, ноосферного и культурологического подходов? 5. Можно ли дать новое определение понятию «подход»?*

Что такое образование и в чем особенность современного образования? Во-первых, «образование», в соответствии со словарным определением, трактуется, *с одной стороны*, как «обучение, просвещение», *с другой стороны*, как «совокупность знаний, полученных в результате обучения» [Толковый словарь русского языка, 2001, с. 436]. *Во-вторых*, «современное образование» и как обучение, и как совокупность знаний – понятие многоплановое, характеризуемое интеграцией, т. е. объединением и взаимосвязью различных подходов.

Что такое подход и как соотносятся понятия «подход», «метод», «система образования»? Как известно, в научной литературе подход определяется как стратегия или путь движения к цели, метод – как способ достижения цели, система – как целое, совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой. Это показывает направление становления и развития научного знания как теории: от подхода к методу и далее к системе.

Как же развивалась теория проблемного обучения в контексте понятий «подход», «метод», «система»? На основании проведенного нами анализа работ по проблемному обучению в об-

ласти философии, психологии, педагогики, методики было доказано, что теория проблемного обучения развивалась по спирали: от подхода к методу и далее к системе [Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее, 2010, с. 98].

Первый виток: подход (конец 1950-х гг.: С.Л. Рубинштейн – середина 60-х гг. до появления книги В. Оконя); метод (конец 60-х – середина 70-х гг.: В. Оконь, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер и др.); система (середина 70-х гг.: Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов).

Второй виток: подход (середина – конец 70-х гг., Т.А. Ильина); метод (начало 80-х гг., А.В. Брушлинский); система (начало 90-х гг., В.Т. Кудрявцев).

Третий виток: подход (середина – конец 90-х гг.: К.Г. Павлова, И.А. Зимняя, Е.В. Ковалевская); метод (начало – середина 2000-х гг.: А.М. Матюшкин, Е.В. Ковалевская и др.); система (середина 2000-х гг. – 2012 г.: А.М. Матюшкин, А.А. Матюшкина, Е.В. Ковалевская и др.).

Возникает вопрос: почему по истечении примерно 18 лет происходит «обвал теории» и переход от системы (целостное) к подходу (частичное)? По-видимому, «обвал теории» происходил в связи с недоработкой понятийно-категориального аппарата (фундамента), с одной стороны, и широкой представленностью методов проблемного обучения (процесса строительства) – с другой. Иными словами, «дом», не имеющий целостного «системного» фундамента, разрушался в процессе строительства в момент наибольших усилий «строителей». Поэтому, пока не систематизирован понятийно-категориальный аппарат науки, вряд ли можно ждать устойчивого развития ее теории. К сожалению, подобный «обвал теории» имел место дважды, вновь закручивая «спираль теории», что, впрочем, способствовало ее постепенному становлению и развитию на новом витке.

Можно ли говорить о взаимосвязи теории проблемного обучения и теории ноосферы, а также проблемного, ноосферного и культуроологического подходов? Поскольку почти все высказанные нами еще в 2000 г. научные прогнозы о развитии по спирали теории проблемного обучения сбылись, можно перейти к рассмотрению еще одного прогноза: «С середины 10-х гг. XXI в. можно предвидеть новый виток становления проблемного обучения как подхода параллельно с ноосферным подходом в общей

системе образования» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 98], что отражает «жизнь научного знания».

Если существует «живое знание» [Зинченко В.П., 1998], а, по нашему мнению, знание – это продукт мысли, познающей реальность, то познание, рождающее теоретическое знание, также есть «живое познание» или «живое теоретическое знание». Если, как известно, все живое имеет свои «биоритмы» (от «биосфера»), то «живое теоретическое знание» должно иметь свои «нооритмы» (от «ноосфера»). Чем это можно доказать? Что это может дать?

С одной стороны, это может соотноситься с доказанной нами гипотезой о развитии по спирали теории проблемного обучения от подхода (частичное) к методу (комплексное) и далее к системе (целостное). *С другой стороны*, на этом основании можно прогнозировать приоритетные, «заведомо успешные» направления исследований в каждый из названных периодов (и именно эти работы должны быть наиболее успешными, «легкими» в процессе исследования, «весомыми» в результате исследования).

На этом основании было сделано предположение о том, что: *во-первых*, исследования 1994–1999 гг. должны быть посвящены изучению и формированию проблемного «подхода»; *во-вторых*, исследования 2000–2006 гг. должны быть связаны с анализом и разработкой проблемного «метода»; *в-третьих,* исследования 2007–2012 гг. должны быть направлены на изучение и построение «системы» проблемного обучения. На основе анализа работ по проблемному обучению в области философии, психологии, педагогики, методики, проведенного в 2006–2009 гг., нами было доказано это предположение [Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее, 2010, с. 115–127]. Соответственно, если исследование входит «в резонанс» с этапом развития теории проблемного обучения, то оно должно быть успешным, если нет, то трудно ожидать «научной удачи».

С 2013 по 2018 гг. (начало четвертого 18-летнего витка развития теории проблемного обучения) осуществляется интеграция современных подходов с переходом к методам, соотносимым с лингво-педагогическими моделями обучения, воспитания и развития личности обучающегося.

В связи с этим можно выдвинуть идею о существовании прогностических «информационных матриц научного знания»: по-

скольку в биологии «информационная матрица» определяет генезис живого организма, постольку «информационная матрица научного знания» может определять генезис «живого научного знания», т. е. его зарождение, становление и развитие.

Можно ли дать новое определение понятию «подход»? Если мы трактуем подход как стратегию, путь к цели, то мы можем представить *интеграцию*, т. е. объединение двух путей – *проблемного и ноосферного подходов* на плоскости; если мы определяем проблемный и ноосферный подходы как «информационные матрицы научного знания», то мы можем представить *интеграцию, т. е. объединение и взаимосвязь двух матриц в пространстве ноосферы.*

Так, высказанные В.И. Вернадским мысли постепенно обретают свои очертания сегодня: «Научная мысль есть часть структуры – организованности – биосферы и ее в ней проявления...»; «Это новая форма биогеохимической энергии, которую можно назвать энергией человеческой культуры ... является той формой биогеохимической энергии, которая создает в наше время ноосферу» [Вернадский В.И., 2007, с. 480–519]. И поскольку энергия человеческой *культуры* создает в наше время ноосферу, постольку можно говорить об *интеграции проблемного, ноосферного и культурологического подходов* как трех научных матриц ноосферы, при пересечении с пространством и временем жизни или существования которой рождается энергия мысли.

В 2017 г. мы отмечали 90-летие со дня рождения Алексея Михайловича Матюшкина, а в 2018 г. мы отмечаем 155 лет со дня рождения Владимира Ивановича Вернадского.

Так, о нашем времени В.И. Вернадский писал: «Стоя на этом переломе, охватывая взором раскрывающееся будущее, мы должны быть счастливы, что нам суждено это пережить, в создании такого будущего участвовать» [Вернадский В.И., 2007, с. 480–519].

2.2. Культурологический и проблемный подходы как содержательная и целевая основы проблемных задач

При определении подхода, вслед за И.А. Зимней, считаем, что «…подход, как категория, шире понятия “стратегия обучения” – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обуче-

ния» [Зимняя И.А., 1999, с. 75].

В обучении, следуя этой точке зрения, можно выделить культурологический и проблемный подходы, которые могут быть интегрированы. Рассмотрим культурологический подход в контексте проблемного подхода, где в центре внимания находится *содержание* обучения.

В плане рассмотрения культурологического подхода в контексте проблемного подхода в обучении необходимо поставить следующие вопросы: *1. Каковы истоки культурологического подхода в обучении? 2. Каковы цель, содержание и процесс обучения, основанного на культурологическом подходе? 3. В чем состоит роль педагога и обучающегося в культурологическом и проблемном подходах к обучению? 4. Каковы цель, содержание и процесс обучения иностранному языку, основанного на культурологическом подходе? 5. Каковы основы интеграции проблемного и культурологического подходов и как определяются проблемные задачи?*

Каковы истоки культурологического подхода в обучении? Обратимся к *истокам культурологического подхода*, в контексте которого развитие культуры представляет собой противоречивый процесс взаимодействия «двух культур», каждая из которых выражает свои интересы и цели. Из всего многообразия определений понятия «культура» можно выделить определение, данное одним из родоначальников культурологии Э. Тайлором, который отмечал, что культуру можно рассматривать как усовершенствование человеческого рода на основе организации человека для развития его нравственности и др. (Тайлор Э, 1989). Соответственно, Э. Тайлор к культуре относил и общее усовершенствование общества, и высшую организацию, и цель, что играет важную роль в жизни и человека, и общества.

Это явилось основой диалогической концепции культуры (М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.), которая характеризуется тем, что осмысление культуры возможно лишь через точки соприкосновения различных, отличающихся друг от друга культур. Смысл этих идей состоит в том, что только в диалоге культура обнаруживает сама себя, в диалоге культур речь идет о диалогичности истины. Диалог, заключенный в самой идее культуры, – это диалог различных культур.

Культура именно в соприкосновении с другой культурой рас-

крывает себя полнее и глубже. В соответствии с точкой зрения М.М. Бахтина, «…один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые смысловые глубины. … При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [Бахтин М.М., 1996, с. 354]. Соотнесение и сравнение своего и чужого составляют одну из вечных проблем культуры. Такой подход, по мнению М.М. Бахтина, позволяет лучше понять глубину собственной культуры, определить свое место в хронотопе времени.

Каковы цель, содержание и процесс обучения, основанного на культурологическом подходе? Цель и сущность культурологического подхода в обучении в исследованиях российских ученых рассматриваются в контексте представления о культуре как о совокупном результате деятельности человека. Культура, по мнению В.И. Полищука, это «…явление человека в истории или способ, каким он себя обнаруживает и видит в истории» [Полищук В.И., 1993, с. 19]. Из этого следует, что культура является самовыражением человека в мире, человек ее и порождает, и выступает ее результатом, что определяет более широкое содержание понятия культуры.

Целью культурологического подхода является формирование человека как творца культуры, способного к диалогу культур, к культурному саморазвитию.

Так, Е.В. Бондаревская при проектировании процесса обучения, ориентированного на развитие человека как субъекта культуры, в качестве методологической основы опирается на диалоговую концепцию культуры как антропологического феномена М.М. Бахтина и В.С. Библера и отмечает, что культурологический подход многими исследователями рассматривается в качестве одного из значимых методологических оснований новой парадигмы образования, который «...предписывает поворот всех компонентов образования к культуре и человеку как ее творцу и субъекту, спо-

собному к культурному саморазвитию» [Бондаревская Е.В., 2000, с. 30]. Необходимым условием этого, по мнению Е.В. Бондаревской, является интеграция образования в культуру и, наоборот, культуры в образование.

Культурологический подход, в соответствии с точкой зрения В.И. Полищука, рассматривает *процесс обучения* как культуру общения педагога и обучающегося в соответствии с нормами, правилами, традициями, культурой страны изучаемого языка.

В чем состоит роль педагога и обучающегося в культурологическом и проблемном подходах к обучению? Что касается *роли педагога и обучающегося культурологическом подходе*, то здесь обучающиеся являются активными субъектами, способными к культурному саморазвитию и самоизменению, а педагог, играющий роль посредника между обучающимися и культурой, способен ввести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку в его индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей. Образование – культурный процесс, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития (Е.В. Бондаревская).

Как отмечает Е.В. Бондаревская, педагогам сегодня, прежде всего, «...необходимо переосмыслить само содержание понятия “образование”, рассмотреть его в контексте культуры, как проблему развития культуры и человека в культуре, осуществить критический анализ педагогического наследства, восстановить прерванную нить культурно-педагогического процесса в его движении к человеку, с позиции обращенности к человеку культуры» [Бондаревская Е.В., 2000, с. 30].

Каковы цель, содержание и процесс обучения иностранному языку, основанного на культурологическом подходе? Целью обучения иностранному языку в контексте культурологического подхода является развитие творческой личности как субъекта деятельности, субъекта общения, культурно-исторического субъекта, приобщаемого к иной культуре и, соответственно, к более глубокому осознанию своей собственной культуры.

Культурная (понятийная) картина мира, как полагает С.Г. Тер-Минасова, это «…отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, по-

лученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное» [Тер-Минасова С.Г., 2000, с. 41]. Отсюда следует, что культурная картина мира специфична и различается у разных народов.

Таким образом, насущной потребностью культуры личности или социальной группы является формирование картины мира, а также уяснения места, которое в ней занимает человек. Разные виды культурного сознания по-разному формируют картину мира. Например, для средневекового человека понять мир означало понять любой предмет, все явления мира, бесконечное бытие, жизнь человека как порождение мира. Это понимание, которое было не меньше и не выше античного или нововременного, просто было рождено иным разумом, с иной задачей. Для познающего разума Нового времени понять предмет – значит понять его таким, каков он «сам по себе».

В настоящее время смешение народов, языков и культур достигло невиданного размаха, и именно сейчас, как утверждает С.Г. Тер-Минасова, остро встала проблема пробуждения интереса и уважения ко всем культурам, «…преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [Тер-Минасова С.Г., 2000, с. 9].

Особенностью *содержания обучения* в контексте культурологического подхода, как отмечает И.Б. Ворожцова, является то, что «...культура вводится как объект обучения иностранному языку и рассматривается как основное содержание обучения, наряду с языком» [Ворожцова И.Б., 2002, с. 63].

Так, *содержание и процесс обучения* могут быть представлены как диалог культур, поскольку все, что происходит в процессе обучения иностранному языку, отражает содержание иностранной культуры, «…за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием … представление о мире» [Тер-Минасова С.Г., 2000, с. 25]. Так, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, только выйдя за рамки собственной культуры, столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением можно понять специфику своего общественного сознания, увидеть различие или же конфликт культур.

Таким образом, культура становится современной лишь в результате диалога с ней человека, эпохи, другой культуры. В диа-

логе проявляется самоценность национальных культур, эпох, мировой культуры в целом. Именно диалог с самим собой и другими характеризует творчество, диалектическое мышление. Только при таких условиях культура может способствовать формированию активной, творческой личности.

Для человека, изучающего иностранный язык, образ другой страны – это совокупность «образов мира» носителей этого языка, его индивидуальная система значений. Этот образ наполнен национальными элементами поведения, суммой духовных ценностей, исторически сложившихся и закрепившихся в их своеобразии в культуре конкретной нации, в памятниках истории, литературы, живописи, религии, определяющих сущность содержания и процесса обучения.

Если культурологический подход к обучению основан на диалоге культур, то и *позиции педагога и обучающегося* должны быть основаны *на диалоге.* Культурологическое образование, по мнению И.Б. Ворожцовой, – это «... проявление творческой, относительно независимой личности на границах культур, по линиям их взаимодействия. Сутью такого взаимодействия является субъектно-субъектное взаимодействие в рамках данной культуры» [Ворожцова И.Б., 2002, с. 65].

Рассматривая *культурологический и проблемный подходы* в контексте обучения иностранному языку, Е.В. Ковалевская считает, что если *целью современного образования* является овладение учащимися картиной мира, то *задачей обучения иностранному языку,* «…является освоение не только привычной картины мира, отраженной в родном языке, но и новой картины мира, отраженной в иностранном языке» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 3].

По мнению Е.В. Ковалевской, именно в указанном сопоставлении «…кроется мощный импульс проблемности, и эта “гиперпроблемность”, заложенная в двух картинах мира, в большей степени соотносится с иностранным языком как особенным учебным предметом, являющимся и целью, и средством обучения, воспитания, развития через осознание себя в привычном и новом образовательном и жизненном пространствах, хранящих не только интеллектуальные, но и духовные ценности» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 3].

Каковы основы интеграции проблемного и культурологическо-

го подходов к обучению и как определяются проблемные задачи? В данном контексте огромное значение имеет исследование А.М. Матюшкина, который отмечает, что *целью основанного на проблемном подходе обучения* является развитие познавательной активности, которое осуществляется «...как воспитание творческого мышления в условиях дидактически организованного диалога и ситуациях группового мышления» [Матюшкин А.М., 1972, с. 8].

В современной педагогике, например, И.Я. Лернер как теоретик проблемного обучения определяет культуру как «…социальный опыт, накопленный человечеством и включающий знание, способы репродуктивной и творческой деятельности, систему эмоционально-ценностных отношений к миру, к окружающей действительности» [Лернер И.Я., 1995, с. 27].

Анализируя вопрос о том, как сделать *содержание и процесс обучения* максимально развивающим мышление, познавательные способности учащихся, как научить их мыслить, Э.В. Ильенков указывал на следующий путь его решения: «… надо организовать процесс усвоения знаний, процесс усвоения умственной культуры так, как организует его тысячи лет лучший учитель – жизнь. А именно так, чтобы ребенок постоянно был вынужден тренировать не только (и даже не столько) память, сколько способность самостоятельно решать задачи, требующие мышления в собственном и точном смысле слова – “силы суждения”, умения решать, подходит ли данный случай под усвоенные ранее правила или нет, а если нет, то как тут быть?» [Ильенков Э.В., 1968, с. 165].

Культура, по И.Я. Лернеру, усваивается в форме трех аспектов: знаний, прагматических умений (аспект деятельности), ценностных отношений. Знания являются основой для формирования картины мира, которая помогает понять мир и явления культуры. Прагматические умения связаны с конкретными действиями для достижения практического результата – устроиться на работу, прорекламировать какой-то продукт и т. д. Знания и прагматические умения связаны в картине мира с ценностными отношениями, поэтому третий аспект культуры – ценностные отношения – характеризует динамическую сторону этих двух аспектов. Вследствие этого существенным является понимание культуры как процесса установления отношений субъекта с собой, с другим

(прагматические умения, аспект деятельности), в результате чего вырабатываются ценностные отношения со всеми, картина мира.

Важным компонентом культуры, служащим одним из основных векторов обучения и формирования личности, по мнению И.Я. Лернера, является *творчество* как «… ценность, установка личности, деятельность в ходе всей жизни человека с ранних лет» [Лернер И.Я., 1995, с. 27]. К структурам творческого мышления, как отмечает И.Я. Лернер, относятся: «… перенос ранее усвоенных знаний и умений в незнакомую ситуацию, видение новых проблем в обыденной ситуации, видение новой функции объекта, видение структуры объекта, усматривание альтернативы решения проблемы, комбинирование разных способов решения» [Лернер И.Я., 1995, с. 44].

Непременной составной частью *содержания обучения* является выдвижение гипотез и принятие решений; важно также научиться моделировать и эмоционально переживать процесс решения проблемы, обращаясь к личностному смыслу изучаемого. При решении той или иной проблемы основные черты творческой деятельности проявляются в различном сочетании и с разной силой. В самой сущности творческой деятельности заключена та ее особенность, что для ее осуществления нельзя заранее указать систему действий, поскольку эти системы создаются самой личностью.

Таким образом, *процесс обучения* в целом должен представлять собой процесс культурного обмена. Так, П.Ф. Каптерев отмечал, что «…сущность образовательного процесса заключается в передаче важнейших культурных приобретений и обучении старшим поколением младшего…» [Каптерев П.Ф., 1983, с. 368]. В.Т. Кудрявцев, вслед за П.Ф. Каптеревым также считает, что образование «…есть общественно организованная форма усвоения культуры подрастающими поколениями, в ходе которого закладываются начала личности и индивидуальности человека» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 69].

Вхождение обучающихся в культуру, по мнению В.Т. Кудрявцева – это «…непрерывная цепочка открытий для себя» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 27]. Входя в мир культуры, обучающиеся осуществляют исследовательскую, творческую деятельность, связанную с анализом и синтезом различных изучаемых предметов, с

экспериментированием и апробацией возможных способов преобразования различных ситуаций. В этих случаях обучающиеся выходят за рамки знаний, умений и навыков, но самое главное – они выходят за пределы требований исходной проблемной задачи, видят новые проблемы и выдвигают новые цели и способы их решения. Такое обучение, основанное на проблемном подходе, позволяет включать обучающихся в реальную исследовательскую деятельность, в языковую коммуникацию, в информационный обмен, моделировать реальный процесс вхождения в культуру.

Таким образом, культура, по мнению В.Т. Кудрявцева, «…выступает не только как совокупность общественно эталонизированных знаний, умений и навыков, но и как открытая многомерная система проблемно-творческих задач» [Кудрявцев В.Т., 1997, с. 65]. Далее автор отмечает, что развитие психики обучающихся проявляется как «…погружение в исторически развивающееся проблемное поле культуры» [Кудрявцев В.Т., 1997, с. 65]. Поэтому процесс «инкультурации» – это творческое освоение внешнего мира культуры и творение внутреннего мира личности.

Следовательно, важно, чтобы каждый человек мог и должен был сам желать, искать, ставить проблемы и решать их. Это подтверждается исследованиями В.Т. Кудрявцева, который обращает внимание на интересную зависимость уровня развития творческого мышления от способности обучающихся видеть проблемы там, где они есть. Так, по его мнению, «…развитое творческое мышление стремится проблематизировать действительность; мышление неразвитое, шаблонное – депроблематизировать ее» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 20].

Основным условием развития творческих способностей обучающихся выступает проблемное содержание. В.Т. Кудрявцев отмечал, что проблемная сущность культуры «…подразумевает творческий характер “присваивающей” деятельности индивида» [Кудрявцев В.Т., 1997, с. 26]. В процессе познания и присвоения всего человеческого опыта в науке, культуре, религии происходит развитие продуктивного мышления и творческих способностей личности: интеллектуальных и духовных. Именно поэтому представляется важной мысль В.Т. Кудрявцева о том, что понимание «…проблемного начала культуры и ее творческое понимание – единственный социально, психологически и педагогически оправ-

данный способ развития человека» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 26].

В таком случае возникает педагогическая задача специальной *организации содержания* обучения, в первую очередь, иностранному языку. Здесь важно, что диалог культур дает возможность взглянуть на свою культуру со стороны, изменить точку зрения на мир, привлечь новый материал. А использование интересного для обучающихся материала, связанного с их личным опытом, будет положительно их настраивать на восприятие и усвоение последующего содержания. Для обучающихся наиболее реальный путь формирования мотивации – это обращение к действительно интересным для них проблемам, создание условий самореализации. Знания, прагматические умения, ценностные отношения, приобретенные на занятии, становятся значимыми лишь тогда, когда они находят свое воплощение в реальной жизни. Создавая для себя определенную картину мира, учащиеся находят в ней и свое место.

Таким образом, мы считаем, что организация проблемных задач для обучения студентов говорению на иностранном языке должна строиться на сопоставлении и соизучении двух культур. При обучении иностранному языку эта контрастность обнаруживается в результате сопоставления и соизучения родного и иностранного языков и двух культур. Контрастивная сторона предполагает развитие у обучающихся понимания культурных различий на основе сравнения культур и языков, что в полной мере соотносится с проблемным подходом к обучению.

Поэтому проблемные задачи рассматриваются нами как форма передачи культурологического содержания в ситуации межкультурного взаимодействия, и как само содержание (проблемные задачи, поисковые, творческие умения). При этом обучающийся – это субъект культуры, способный понимать, принимать и уважать другие культуры, а также самореализовываться в диалоге с другими культурами. Приобретая опыт диалога с другой культурой и, таким образом, приобщаясь к концептуальной системе иного лингвосоциума, в сопоставлении с собственным, обучающиеся приходят к пониманию и принятию сходств и различий между двумя культурами в процессе формирования «картины мира».

Противоречивость сознания обучающихся, в котором сохраняется равновесие между деятельностным восприятием мира и созданием его образа, формированием понятийного аппарата и об-

разным мышлением, диктует необходимость использования проблемного подхода, который призван сохранить равновесие между нормативной и образной сторонами сознания, которое и обеспечивает развитие творческой личности.

Необходимо отметить склонность обучающихся к проблематизации содержания культуры, поскольку культура является источником развития человека в силу своей внутренней проблемности. Проблематизированное содержание обучения иностранному языку представляет собой проект развертывания творческой деятельности обучающихся посредством решения проблемных задач. Проблематизация материала может носить разнообразный характер и предполагает сопоставление одной культуры с другими. К ней можно отнести констатацию «принципиального непонимания» тех или иных феноменов культуры, проблем введения исследовательского сознания в изучаемую культурную реальность.

Именно поэтому *культурологическое содержание обучения в силу его проблемной сущности может и должно быть представлено проблемными задачами различного уровня сложности, которые помогут обучающемуся овладеть речью для участия в диалоге культур с представителями стран изучаемого языка.* Взаимодействуя с иной культурой, обучающиеся приобретают не только определенный опыт, но и новые знания о мире с целью понимания мира и самого себя как части этого мира. Это достижимо при условии использования проблемного подхода, который позволяет формировать в процессе самостоятельной и групповой работы индивидуальное восприятие картины мира, субъективного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок, сверяемых с мнениями и оценками других, когда иностранный язык является средством и целью познания и общения.

Отмечая сходства позиций проблемного и культурологического подходов, можно сделать вывод о том, что проблемный подход включает многие характеристики культурологического подхода и наоборот: цель обучения – развитие творческих способностей личности; проблемные содержание и процесс обучения; обучающиеся – субъекты образовательного процесса.

Действительно, обучение есть, по сути, передача молодому по-

колению культурного наследия в определенном объеме и именно проблемный характер этой передачи и самого наследия становится движущей силой развития человека, который взаимодействует с субъективной способностью проблематизировать человеческий опыт. *Таким образом, во-первых, проблемный характер содержания культуры, во-вторых, проблемный характер ее передачи и определяют возможность интеграции культурологического и проблемного подходов в образовательном процессе.* Основы интеграции культурологического и проблемного подходов представлены в таблице 1.

В то же время, можно считать, что проблемный подход изначально ориентирован на развитие творческой, мыслительной активности, а культурологический подход – на формирование культурных образцов деятельности на основе творческих интересов, освоение новой картины мира, что не является взаимоисключающим и позволяет говорить об основах интеграции проблемного и культурологического подходов и рассматривать культурологический подход как основу содержания проблемных задач.

Таблица 1

Основы интеграции культурологического и проблемного подходов

Подходы	Культурологический	Проблемный
Истоки	Культурологический подход, разработанный Э. Тайлором	Метод проектов, разработанный Дж. Дьюи
Цель	Освоение и формирование новой картины мира, развитие творческой личности как субъекта деятельности, приобщаемого к диалогу культур	Развитие мыслительных, творческих способностей обучающихся
Организация процесса обучения	Равноправное сотрудничество, субъектно-субъектное взаимодействие в рамках данной культуры	Этапы решения проблемы
Позиция обучающихся и педагога в обучении	Обучающиеся – активные субъекты, способные к культурному саморазвитию и самоизменению. Педагог – посредник между обучающимися и культурой, способный ввести учащихся в мир культуры	Обучающиеся – активные субъекты обучения. Педагог – организатор самостоятельной работы обучающихся, он организует проблемные задачи

Культурологический подход рассматривается нами как содержательная основа проблемных задач, в контексте понимания культуры как процесса и способов установления отношений субъекта с собой, с другим, что требует формирования коммуникативных творческих умений, в результате чего вырабатываются ценностное отношение к действительности и картина мира. Культурологическое содержание обучения в силу его проблемной сущности может и должно быть представлено проблемными задачами различного уровня сложности. Проблемные задачи – это не только форма передачи культурологического содержания, но и само содержание обучения (компонент содержания) обучающихся иностранному языку.

ГЛАВА 3. ПРОБЛЕМНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

3.1. Становление и развитие проблемно-информационного подхода в современном образовании

Анализ становления и развития проблемно-информационного подхода в современном образовании связан с постановкой следующих вопросов: *1. На что направлено современное образование, и в чем его особенность? 2. Как проблемно-информационный подход соотносится с современным образованием, и что он означает? 3. Как проходило становление проблемно-информационного подхода, и каковы направления его развития?*

Итак, на что направлено современное образование, и в чем его особенность? Во-первых, современное образование направлено на формирование творческой личности, умеющей решать проблемы в нестандартных ситуациях; *во-вторых,* современное образование может быть рассмотрено как продукт функционирования современного информационного общества, продуцирующего нестандартные проблемы в социальной и профессиональной сферах. Поэтому современное образование, развивающееся в современном обществе, должно иметь характеристики этого общества, чтобы не вступать с ним в противоречие, т. е. быть проблемно-информационным, что и определяет его направленность и особенность.

Но как проблемно-информационный подход соотносится с современным образованием, и что он означает? Во-первых, проблемно-информационный подход, в силу своего названия, соотносится с современным образованием, проблемно и информационно направленным; *во-вторых,* для его трактовки необходимо поэтапно определить такие категории, как «подход», «проблемный подход», «проблемно-информационный подход».

Подход, по мнению И.А. Зимней, «как категория шире понятия “стратегия обучения” – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения» [Зимняя И.А., 1999, с. 75].

При определении проблемного подхода необходимо: *с одной стороны*, трактовать его как образовательную стратегию; *с другой стороны*, определять его в контексте понятий/категорий, на которых он основан. Соответственно, *проблемный подход* был

определен нами как образовательная стратегия, нацеленная «на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по постановке и решению проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности» [Ковалевская Е.В., 2008, 2010, 2013].

Если применить это определение проблемного подхода к работе с информацией, в соответствии с ее пониманием «как сведений» [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 186], то можно дать определение проблемно-информационного подхода. Итак, *проблемно-информационный подход* – это «образовательная стратегия или стратегия современного образования, нацеленная на развитие творческого мышления при анализе информации, творческих межличностных отношений при обмене информацией, творческой личности при создании новой информации, нового творческого продукта в процессе совместной творческой деятельности педагога и студента по постановке, решению, контролю решения предметно-познавательных, коммуникативно-познавательных, духовно-познавательных проблемных задач (в ходе разрешения проблемных ситуаций) сначала педагогом и затем студентом в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности» [Ковалевская Е.В., 2015, с. 4].

Что касается понятий/категорий, на которых основан проблемный подход, то эти категории были определены нами в опоре на исследования А.М. Матюшкина [Матюшкин А.М., 2003]. Ранее отмечалось, что «вопрос о соотношении “понятия” и “категории” в проблемном обучении может быть рассмотрен, исходя из их определений: *во-первых,* если *понятие* – это слово как форма мысли, то *категория* – это предельно общее понятие; *во-вторых,* если категория – это предельно общее понятие, то категория относится к понятию как общее к частному; *в-третьих,* если понятие характеризуется содержанием и объемом, то оно может переходить в категорию по мере систематизации понятия в процессе углубления его содержания (качественная характеристика) и расширения его объема (количественная характеристика)» [Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее, 2010, с. 264].

Нам удалось представить и определить главные понятия/категории проблемного подхода, связав их в «понятийно-

категориальную цепь», раскрывающую закономерности перехода одного понятия/категории в другую в контексте компонентов психологического содержания творческой деятельности. *Цель* современного образования – *развитие* творческой личности => *условие* этого развития – *проблемность* => *способ* создания проблемности – *проблемная ситуация* => *средство* создания проблемной ситуации – *проблемная задача* => *основа* создания проблемной задачи – *проблема* => *механизм* вскрытия или усмотрения проблемы субъектами проблемного взаимодействия – *проблематизация* [Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее, 2010, с. 129]. И именно в направлении исследования этих понятий/категорий проблемного подхода осуществлялось становление проблемно-информационного подхода.

Как же проходило становление проблемно-информационного подхода, и каковы направления его развития? Во-первых, становление проблемно-информационного подхода, как уже было отмечено, происходило в контексте анализа содержания основных понятий/категорий проблемного и, соответственно, проблемно-информационного подхода; *во-вторых,* главные направления *развития* проблемно-информационного подхода могут быть рассмотрены в свете нашей концепции о закономерностях спиралеобразного становления и развития научного знания применительно к теории проблемного обучения: от подхода к методу и далее к системе обучения, воспитания и развития творческой личности. При этом каждый этап развития теории включает 18 лет, т. е. по 6 лет на каждый виток спирали [Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее, 2010, с. 101–105].

Поскольку *становление проблемно-информационного подхода* проходило в контексте изучения главных его понятий/категорий, отметим, что их трактовка осуществлялась исследователями применительно к иноязычному образованию в целом и обучению, воспитанию и развитию личности обучающегося в процессе овладения им аспектами языка и видами речевой деятельности в частности. Эти исследования проводятся с 2000 г. сначала на кафедре иностранных языков, а затем и в научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета.

Так, категория *проблемности* как главного условия воспитания творческой личности была рассмотрена в диссертации Н.В. Самсоновой на тему: «Реализация воспитательного потенциала проблемного обучения в организации учебного процесса (на материале преподавания иностранного языка)» [Самсонова Н.В., 2007]. В то же время категория *проблемной ситуации* как способа создания проблемности была проанализирована в диссертации Г.М. Махутовой на тему: «Проблемные ситуации в обучении иноязычному общению студентов» [Махутова Г.М., 2013]. Что касается категорий *проблемной задачи* и *проблемного задания* как средства создания проблемной ситуации, то им были посвящены диссертация С.П. Микитченко на тему «Организация проблемных задач в процессе обучения иностранному языку (на материале говорения)» [Микитченко С.П., 2004], а также диссертация С.К. Закировой на тему: «Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка)» [Закирова С.К., 2007]. Если говорить о категории *проблемы* как основы построения проблемной задачи или проблемного задания, то она была представлена как единица проблемного обучения в диссертации Е.А. Хохловой на тему: «Учебная проблема в проблемном обучении (на материале иностранного языка)» [Хохлова Е.А., 2005]. И, наконец, категория *проблематизации* была изучена в диссертации Л.И. Колесник на тему: «Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке)» [Колесник Л.И., 2004], а также в диссертации Н.Н. Осиповой на тему: «Проблематизация в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза» [Осипова Н.Н., 2015]. Все эти исследователи и их работы сыграли неоценимую роль в расширении и углублении теории проблемного обучения в плане становления теории проблемно-информационного подхода в современном образовании, развитие которого реализуется сейчас в различных направлениях [Путилин В.Д., Ковалевская Е.В., Путилина Н.В., 2016].

Что касается *развития проблемно-информационного подхода*, в плане его теории и практики, то было отмечено, что это развитие осуществляется сообразно нашей концепции о закономерностях становления и развития научного знания: от подхода (частичное), к методу (комплексное), и далее к системе (целостное). В соот-

ветствии с этой концепцией можно предположить следующее: до 2018 г. происходит становление проблемного и проблемно-информационного *подхода*; до 2024 г. проблемно-информационный подход должен переходить в проблемно-информационный *метод*; с 2025 г. проблемно-информационный метод может переходить в проблемно-информационную *систему* обучения, воспитания и развития творческой личности, в плане теории и практики.

3.2. Проблемно-информационный подход в современном образовании в определениях и схемах

Главная особенность современного образования состоит в том, что современное образование из образования в состоянии покоя переходит в образование в состоянии движения; из традиционного информационного – в инновационное проблемное; из «информирующего» – в «познающее», т. е. моделирующее процесс познания.

Для раскрытия данной темы необходимо ответить, как минимум, на пять вопросов: *1. Каким может быть процесс познания (основные характеристики)? 2. Каким должен быть процесс образования, отражающий процесс познания (основные характеристики)? 3. Как проблемный и информационный подходы соотносятся с процессом познания? 4. Можно ли интегрировать проблемный и информационный подходы в современном образовании и почему? 5. Как удалось определить и представить проблемно-информационный подход?*

Итак, каким может быть процесс познания? Процесс познания как «по-знание» нового является предметом изучения многих ученых (Э.В. Ильенков, В.В. Ильин, Г.С. Батищев и др.). Процесс познания внешнего и внутреннего мира имеет триединое начало: по цели – это процесс продуктивный, творческий, направленный на создание нового для себя и для других; по содержанию – процесс преобразования, преодоления противоречий, фиксируемых в субъективной и объективной действительности; по форме – процесс нелинейный, спиралеобразный, обеспечивающий развитие по спирали, гармонизованное со спиралеобразной формой нашей галактики.

Каким должен быть процесс образования, отражающий процесс познания? Процесс образования есть «по-знание» уже познанного наукой (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.) и отраженного «знания» в учебниках в «образах» мира и человека. Для того чтобы гармонизовать процессы «по-знания» и «образ-ования», необходимо зафиксировать как для процесса познания, так и для процесса образования единые основания. Соответственно, процесс образования, как и процесс познания, должен также иметь триединое начало: по цели – это должен быть процесс продуктивный, творческий, направленный на создание нового, в первую очередь, для себя; по содержанию – это должен быть процесс преобразования, преодоления противоречий, фиксируемых в учебной действительности; по форме – это должен быть процесс нелинейный, спиралеобразный, обеспечивающий развитие по спирали, гармонизованное с формой процесса познания.

Но как проблемный и информационный подходы соотносятся с процессом познания? Анализ проблемного подхода, на котором основано проблемное обучение, и информационного подхода, на котором основано информационное (традиционное, т. е. сообщающее) обучение, по трем вышеназванным основаниям – по цели, по содержанию, по форме – позволяет соотнести эти подходы с процессом познания.

– По цели: проблемное обучение – продуктивное, творческое по сути – направлено на создание нового для себя и для других; информационное обучение – репродуктивное по сути – на овладение уже имеющимся знанием (информацией).

– По содержанию: проблемное обучение основано на самостоятельном (в определенной мере) «о-своении» знаний и умений в процессе преобразования, преодоления противоречий в проблемной ситуации; информационное обучение – на «о-владении» знаниями (информацией) и умениями в процессе их накопления.

– По форме: проблемное обучение имеет нелинейную, вертикальную спиралеобразную развертку: 1) презентация педагогом и восприятие обучающимся познаваемого объекта, содержащего очевидную или неочевидную проблему; 2) присвоение обучающимся познаваемого объекта в процессе разрешения проблемных ситуаций, создаваемых на основе проблемных задач; 3) творчество обучающегося и педагога в создании новых объектов позна-

ния, в постановке и решении новых проблем, при этом контроль осуществляется на всех трех уровнях; информационное обучение имеет линейную, горизонтальную развертку: 1) введение материала; 2) закрепление материала; 3) контроль овладения материалом (контроль ЗУНов).

Можно ли интегрировать проблемный и информационный подходы в современном образовании и почему? Интеграция, в соответствии со словарным определением, может трактоваться как «объединение, соединение». *С одной стороны*, трудно объединить в одно целое столь различные по своим характеристикам подходы: проблемный подход, основными характеристиками которого являются продуктивность, преобразование, нелинейность; информационный подход, основными характеристиками которого являются репродуктивность, накопление, линейность. *С другой стороны*, эти подходы можно объединить, так как, по словарному определению, «информация» – это сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, которые воспринимаются человеком или устройством [Толковый словарь русского языка, 1990]. Поскольку любая информация как сведения о мире и протекающих в нем процессах содержит явные и скрытые объективные проблемы, воспринимаемые человеком и раскрываемые в формулируемых на их основе проблемных задачах, постольку проблемный и информационный подходы как часть единого информационного поля Земли, единого информационного пространства могут быть объединены, т. е. интегрированы.

Как удалось определить и представить проблемно-информационный подход? В данной главе рассмотрим процесс разработки определения проблемно-информационного подхода на основе уже существующего определения проблемного подхода в нашей «научной кухне определений».

При определении проблемно-информационного подхода мы опираемся на ранее сформулированное определение проблемного подхода как образовательной стратегии, нацеленной «на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по постановке и решению проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности…» [Ковалевская Е.В., 2008, 2010, 2013].

Дополним это определение словосочетаниями со словом «информация», отметим их курсивом для фиксации новой информации и сформулируем определение проблемно-информационного подхода как образовательной стратегии, нацеленной на развитие творческого мышления в процессе *анализа информации,* творческих межличностных отношений в процессе *обмена информацией,* творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по *созданию новой информации*, нового информационного продукта при постановке и решении проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности.

Проблемно-информационный подход, как любой подход к образованию, может быть отражен с помощью схемы. Являясь общими основаниями данной схемы, проблемный и информационный подходы играют разные роли – информационный подход отвечает за содержание современного образования, а проблемный – за процесс современного образования (см. схему 2, инфографика Д.А. Данилиной).

Схема 2. Интеграция проблемного и информационного подходов в образовании

На этой схеме показано:

– *во-первых*, что в образовании существуют и другие подходы (пространство, не обозначенное цветом);

– *во-вторых*, что информационный и проблемный подходы могут существовать относительно автономно в образовании (пространство, где они не пересекаются);

– *в-третьих*, что информационный и проблемный подходы могут быть интегрированы в образовании, информационный подход соотносится с плоскостью содержания, а проблемный подход – с плоскостью процесса (пространство, где они пересекаются).

Возвращаясь от науки к жизни, можно сказать: поскольку проблему мы ищем в информации, а новую информацию создаем через постановку и решение проблем, постольку проблемный и информационный подходы – это часть единого целого или, как говорится, «две стороны одной медали».

ГЛАВА 4. ПРОБЛЕМНЫЙ И ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

4.1. Место и роль проблемного и проектного подходов к обучению в современном образовании

Изучение места и роли проблемного и проектного подходов к обучению в современном образовании начинается с постановки трех групп вопросов: *1. Что такое проблемное обучение и чем оно отличается от непроблемного (традиционного) обучения? 2. Что общего и особенного в проблемном и проектном подходах? 3. Как проблемный и проектный подходы реализуются в проблемном обучении, и какова роль педагога и обучающегося в реализации проблемного и проектного подходов в современном образовании?*

Что такое проблемное обучение и чем оно отличается от непроблемного (традиционного) обучения? По мнению М.И. Махмутова, проблемное обучение – это тип развивающего обучения, которое отличается от традиционного *целями* (овладение не только знаниями, умениями и навыками, но и способами их приобретения) и *принципами организации учебного процесса* (построение учебного процесса не субъект-объектное, а субъект-субъектное).

Какова цель проблемного обучения? Основываясь на словарном определении и дополняя его, мы можем дать определение проблемного обучения, как типа развивающего обучения, нацеленного на развитие творческого мышления, творческой личности, творческих межличностных отношений в процессе творческой деятельности участников современного образования.

Интересно, что эти четыре цели проблемного обучения во многом совпадают с отмеченными Институтом образования Совета Европы и лежащими в основе *компетентностного подхода* четырьмя целями современного образования: «научиться познавать (развитие творческого мышления), научиться жить (развитие творческой личности), научиться жить вместе (развитие творческих межличностный отношений), научиться делать (развитие в процессе совместной творческой деятельности)» [Ковалевская Е.В., 2013, с. 4].

Как должен быть организован учебный процесс, позволяющий реализовать эти «многоуровневые» цели? Как отмечалось ранее, на основе интеграции выделенных В.А. Крутецким (четыре уровня, включая нулевой уровень), а также Т.В. Кудрявцевым (четыре уровня без нулевого уровня) уровней проблемности в обучении, соотносимых со степенью мыслительной активности субъекта в постановке и решении проблемы, нами разработаны *пять уровней проблемности*: непроблемное изложение педагогом учебного материала; проблемное изложение педагогом учебного материала; решение обучающимся вместе с педагогом поставленной педагогом проблемы; самостоятельное решение обучающимся поставленной педагогом проблемы; самостоятельная постановка и решение обучающимся проблемы [Ковалевская Е.В., 2000].

Что общего и особенного в проблемном и проектном подходах?. Для ответа на данный вопрос следует обратиться к истории становления и развития проблемного обучения.

Что общего можно увидеть в этих подходах? Как уже отмечалось, общее определяется их общим основанием, их научным «отцом» Дж. Дьюи, который считал, что мышление – это процесс решения проблем, и это нужно учитывать в учебном процессе, основанном на решении *проблем* [Дьюи Дж., 1922]. Идеи Дж. Дьюи, *с одной стороны*, лежат в основе концепции Дж. Брунера по разработке проблемного подхода [Брунер Дж., 1977]; *с другой стороны*, явились базой для концепции У. Килпатрика по построению проектного подхода [Килпатрик У., 1925].

Что особенного можно отметить в этих подходах? Особенное заключается в том, какое место в процессе мышления в ходе решения проблем занимает каждый подход. Так, данные подходы могут быть схематически представлены как две точки процесса мышления: от постановки проблемы и возникновения проблемной ситуации в проблемном подходе до решения проблемы в проекте. Иными словами, проблемный метод дает возможность «запустить» процесс мышления, а проектный подход позволяет получить продукт этой мысли, реализованной в проекте.

Как проблемный и проектный подходы реализуются в проблемном обучении? Возможность реализации этих подходов в проблемном обучении определяется: с одной стороны, общим основанием – решаемой проблемой; с другой стороны, – особен-

ными ролью и местом каждого подхода в процессе решения этой проблемы. Если проблемный метод отвечает за содержание (проблема) и процесс (постановка и решение проблем) проблемного обучения, то проектный метод несет ответственность за результат (развитие) и продукт (проект) проблемного обучения.

Какова роль педагога и обучающегося в реализации проблемного и проектного подходов в современном образовании? При ответе на этот вопрос *в теории* следует опираться на пять вышеназванных уровней проблемности в обучении, по которым обучающийся поднимается вместе с педагогом в их творческом развитии. *В практике* можно ориентироваться на совместную творческую деятельность обучающихся и педагогов, продуктом которой является проект, а результатом – воспитание и развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности обучающегося и педагога в современном образовании. Именно поэтому для современного образования крайне важной является мысль А.М. Матюшкина о том, что «развитие познавательной активности осуществляется не как обучение приемам решения задач, а как воспитание творческого мышления в условиях дидактически организованного диалога и ситуациях группового мышления» [Матюшкин А.М., 2003а, с. 8].

4.2. Проектный и проблемный подходы как результативная и целевая основы проблемных задач

Проектный подход к обучению, по мнению Е.С. Полат, предполагает опору на творчество обучающихся, приобщение их к исследовательской деятельности, позволяет реально интегрировать разные учебные предметы, использовать различные режимы работы обучающихся, организовывать обучение в сотрудничестве.

Рассмотрим особенности интеграции проектного и проблемного подходов, исходя из того что, в соответствии с точкой зрения Е.В. Ковалевской, «…оба подхода имеют близкие цели и принципы организации учебного процесса» [Ковалевская Е.В., 1999, с. 44].

Чтобы сопоставить проектный и проблемный подходы, проанализируем следующие вопросы: *1. Каковы истоки проектного и проблемного подходов? 2. Каковы цель и сущность проектного и проблемного подходов? 3. Какова организация процесса обуче-*

ния, основанного на проектном и проблемном подходах? 4. В чем состоит позиция обучающегося и педагога в обучении на основе проектного и проблемного подходов? 5. Каковы основы интеграции проектного и проблемного подходов?

Каковы истоки проектного и проблемного подходов? Истоки проектного подхода, как отмечалось ранее, связаны с методом проектов, который был разработан американским философом и педагогом Дж. Дьюи. Его идеи были продолжены в работах его ученика У. Килпатрика, автора известной книги «Метод проектов». Традиционным методам обучения автор противопоставляет метод проектов, позволяющий строить обучение на активной основе, через деятельность обучающихся, через разрешение *проблем,* именно поэтому первоначально «…метод проектов назывался проблемным» [Полат Е.С., 1991, с. 4].

Е. Коллингс, автор знаменитой книги «Опыт работы американской школы по методу проектов», указывал на совокупность критериев, которыми должен руководствоваться педагог, помогая обучающимся в выборе проектов. Предложенная задача должна увлекать обучающихся, поддаваться успешному осуществлению и в процессе этого осуществления должна вести к другим, разносторонним задачам. Всякая задача, отвечающая этим критериям, может считаться благоприятствующей в обучении.

Говоря об истоках проектного обучения, Е.С. Полат подчеркивает, что проектное обучение не есть что-то новое, а лишь современный вариант забытых старых педагогических истин, использовавшихся ранее в иной интерпретации методов и приемов обучения. Е.С. Полат определяет проектное обучение как «...определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2000, с. 67]. Обращение к проектному обучению, по мнению Е.С. Полат, обусловлено тем, что оно дает возможность исследовать и размышлять над решением проблем на иностранном языке, а это значит – использовать функцию языка как средство формирования и формулирования мысли.

Истоки проблемного обучения, так же, как и проектного, связаны с концепцией Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно

идти через решение *проблем,* разработка идей которого была продолжена в исследованиях С.Л. Рубинштейна, а также в работах Т.В. Кудрявцева, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова и др.

Рассматривая проектное и проблемное обучение как основы развития умственных сил и творчества обучающихся, можно сделать вывод о том, что как проектное, так и проблемное обучение имеют единые корни – метод проектов, разработанный Дж. Дьюи. Кроме того, возрождение интереса как к проектному, так и к проблемному подходам к обучению представляется вполне закономерным, так как оно связано с необходимостью формирования сильной творческой личности, которая способна решать различные *проблемы,* работая с любой информацией.

Каковы цель и сущность проектного и проблемного подходов? Переходя к анализу вопроса о *цели и сущности проектного подхода к обучению*, необходимо отметить, что, по мнению Е.С. Полат, *цель обучения, основанного на проектном подходе*, состоит в развитии «…познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве» [Полат Е.С., 1991, с. 5]. Проектный подход к обучению, с точки зрения Е.С. Полат, предполагает опору на творчество обучающихся, приобщает их к исследовательской деятельности и позволяет реально интегрировать разные учебные предметы и использовать различные режимы работы обучающихся, организовывая обучение в сотрудничестве. Также автор отмечает, что это обучение должно стимулировать интерес обучающихся к «…определенным *проблемам,* предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда *проблем*, показать практическое применение полученных знаний» [Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2000, с. 66].

Анализируя сущность проектного подхода к обучению, Е.С. Полат считает, что оно приобретает популярность, становится «модным». Также Е.С. Полат отмечает, что в основу проектного обучения положена идея, которая отражает суть понятия «проект», его прагматическую направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

В работах Е.С. Полат дается типология проектов с их типологическими признаками:

1. Доминирующий в проекте метод: исследовательский, творческий, ролево-игровой, ознакомительно-ориентировочный.

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания) или межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).

4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность проекта.

Все проекты требуют хорошо продуманной структуры. Так, например, можно выбрать ролево-игровой монопроект, поскольку такой тип проекта позволяет поставить обучающихся в позицию, когда они сами выявляют проблему, овладевают подходами к ее решению, усматривая новые функции ранее известного на основе систематического исследования. Участники принимают на себя определенные роли. Результаты таких проектов намечаются в начале их выполнения либо вырисовываются в самом конце. Степень творчества здесь очень высокая. Кроме того, такой монопроект предусматривает применение знаний и из других областей для решения той или иной проблемы, т. к. в ходе работы над проектом, как отмечают И.А. Зимняя и Т.Е. Сахарова, проявляется тенденция к интеграции в обучении всех дисциплин, что обеспечивается при помощи правильно сформулированных педагогом проблем, для решения которых необходимо применить знания из различных областей, т. е. «...реализовать интегративность в самом точном смысле этого слова» [Зимняя И.А., Сахарова Т.Е., 1991, с. 9–15].

Существенно, что основанное на проектном подходе обучение базируется на решении различных проблем, поскольку «…процесс обучения иностранному языку в проектной методике является непрерывным процессом разрешения учащимися самостоятельно или под руководством преподавателя тех или иных *проблем,* имеющих значимость для школьников» [Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2000, с. 7].

Цель обучения, основанного на проблемном подходе, – формирование познавательной самостоятельности обучающегося и раз-

витие мыслительных, творческих способностей, которое «…основано на получении новых знаний обучающимися посредством решения теоретических и практических *проблем*, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях» [Зимняя И.А., 1999, с. 65].

Вслед за И.А. Зимней Е.В. Ковалевская отмечает, что цель основанного на проблемном подходе обучения состоит в «…формировании и развитии творческих способностей учащихся путем активизации их мышления на основе проблемных ситуаций, создаваемых педагогом в процессе овладения учащимися новыми знаниями, умениями и навыками» [Ковалевская Е.В., 1999, с. 7]. *Сущностью* такого обучения, по мнению И.А. Зимней, является проблемность и проблемная структура учебного материала. Обучающимся предлагаются проблемные задачи, способы выполнения которых им неизвестны. Они должны найти такой способ, опираясь на те знания и умения, которыми они овладели ранее.

Проблемная задача связана с преодолением определенных трудностей, мобилизацией познавательной активности, включением элементов творческой мыслительно-речевой деятельности. Это обеспечивает не только овладение новыми знаниями и способами их добывания, но и развитие творческих способностей.

Сопоставляя цель и сущность проектного и проблемного подходов, можно отметить, что эти подходы могут быть интегрированы, поскольку каждый из них базируется на развитии познавательной самостоятельности и творческого мышления обучающихся на основе решения проблемных задач.

Какова организация процесса обучения, основанного на проектном и проблемном подходах? Организация основанного на проектном подходе обучения, по мнению Е.С. Полат, соотносится с этапами работы над проектом: 1) представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике; 2) выдвижение гипотез решения поставленной проблемы; 3) обсуждение методов проверки принятых гипотез; 4) работа в группах; 5) защита проекта; 6) выявление новых проблем. Как видно из структуры поэтапной работы над проектом, все начинается с выявления проблемы и заканчивается выдвижением новых проблем.

Организацию основанного на проблемном подходе обучения можно соотнести с этапами решения проблемы, по А.М. Матюш-

кину: «1) возникновение проблемной ситуации; 2) использование известных способов решения – этап «закрытого» решения проблемы; 3) расширение области поиска способов решения – этап «открытого» решения проблемы, – нахождение нового отношения или принципа действия; 4) реализация найденного принципа; 5) проверка правильности полученного решения…» [Матюшкин А.М., 1968, с. 194].

Также важным в данном контексте является суждение о том, что «…разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения соподчиненных проблем, вытекающих одна из другой» [Кудрявцев Т.В., 1971, с. 24].

Организация обучения на основе проектного и проблемного подходов, т. е. последовательность этапов разработки структуры *проекта* и решения *проблемы* в обучении может быть представлена в таблице 2.

Таблица 2

Организация обучения на основе проектного и проблемного подходов

Проектный подход	**Проблемный подход**
Этапы работы над проектом, по Е.С. Полат	Этапы решения проблемы, по А.М. Матюшкину
1. Представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике	1. Возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы
2. Выдвижение гипотез решения поставленной проблемы	2. Использование известных способов решения (этап «закрытого» решения проблемы)
3. Обсуждение методов проверки принятых гипотез	3. Расширение области поиска способов решения (этап «открытого» решения проблемы)
4. Работа в группах	4. Реализация найденного решения
5. Защита проектов	5. Проверка решения
6. Выявление новых проблем	*

Как показано в таблице 2, на первом этапе оба подхода в качестве точки отсчета в учебном процессе имеют *проблему,* ее постановку и формулировку. На втором этапе, вслед за постановкой *проблемы*, как в проектном, так и проблемном подходах следует

поиск ее решения. Важным шагом на пути поиска, как в проектном так и проблемном подходах к обучению является формулирование гипотезы о способах решения *проблемы*. Третий этап включает доказательство и проверку гипотезы в проектном подходе к обучению и этап «открытого» решения *проблемы* в проблемном подходе к обучению, это означает, что «…человек ищет во внешних условиях, в собственном опыте другие, далекие связи, не имевшие ранее прямого отношения к решаемой *проблеме*» [Матюшкин А.М., 1968, с. 192]. Четвертый этап в проектном подходе к обучению соотносится с работой в группе по реализации найденного решения; реализация найденного решения в проблемном подходе к обучению также осуществляется в группе. Пятый этап, как в проектном, так и проблемном подходах к обучению составляет проверка правильности найденного решения. В проектном подходе к обучению это выражается в защите проекта, а в проблемном подходе к обучению – в реализации найденного принципа решения. Решение некоторых *проблем* предполагает возникновение новых *проблем,* «…которые будут связаны либо с поисками новых способов реализации найденного принципа, либо с поисками новых средств его описания и доказательства» [Матюшкин А.М., 1968, с. 193]. Это, по нашему мнению, позволяет выделить в организации основанного на проблемном подходе обучения новый, шестой, этап решения *проблемы* – выявление новых *проблем* для решения, что полностью соотносится с логикой основанного на проектном подходе обучения.

В чем состоит позиция обучающегося и педагога в обучении на основе проектного и проблемного подходов? Позиция обучающихся и педагога определяется тем, что в проектном подходе обучающиеся являются активными субъектами обучения (И.А. Зимняя, О.М. Моисеева, Е.С. Полат и др.), поскольку это обучение предусматривает сочетание индивидуальной самостоятельной работы обучающегося с работой в сотрудничестве, в малых группах по решению какой-либо проблемы, что требует умения поставить проблему, наметить способы решения, спланировать работу и представить ее на конференции, на экзамене. Педагог становится организатором самостоятельной работы обучающихся, используя разнообразные формы и методы учебной деятельности, позволяющие раскрыть субъектный опыт обучающихся. Он поощряет стремления каждого обучающегося находить свой способ реше-

ния проблемы, позволяет всем обучающимся проявлять инициативу, самостоятельность, создавая обстановку для естественного самовыражения, давая возможность реализовать себя.

Говоря о *позиции обучающегося и педагога* в проблемном подходе к обучению, И.А. Зимняя подчеркивает, что обучающийся является «...активным субъектом процесса обучения» [Зимняя И.А., 1994, с. 12]. Также И.А. Зимняя акцентирует внимание на роли педагога в проблемном подходе к обучению, при котором изменяются содержание, методы и логика самого процесса обучения. Автор считает, что, «...говоря о проблемности в обучении … (иностранному) языку как естественном неотъемлемом компоненте этого процесса, мы фиксируем необходимость прежде всего создания психологической установки преподавателя на новый тип обучения» [Зимняя И.А., 1994, с. 12]. Именно это положение, как отмечает Е.В. Ковалевская, является «...основополагающим, поскольку при внедрении в преподавание иностранных языков проблемных методик необходимо, прежде всего, учитывать познавательно-коммуникативные потребности и возможности учителя понять и «принять» новое» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 181]. То же самое можно отнести и к проектному подходу к обучению.

На основе вышеизложенного можно отметить, что в проектном и проблемном подходах к обучению педагог из носителя готовых знаний превращается в организатора познавательной деятельности обучающихся, поскольку ему приходится переориентировать свою работу и работу обучающихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности творческого характера. Таким образом, обучение, основанное на проектном и проблемном подходах, отвечает принципам личностно-деятельностного подхода, направленного на развитие творческого мышления личности.

Каковы основы интеграции проектного и проблемного подходов? Проведенное сопоставление *истоков, цели и сущности, организации проектного и проблемного подходов, а также позиции обучающихся и педагога в обучении* позволяет выявить основы интеграции проектного и проблемного подходов:

– *Во-первых*, как проектный, так и проблемный подходы имеют общие корни – метод проектов, разработанный Дж. Дьюи, полагавшим, что обучение должно идти через решение *проблем*.

– *Во-вторых*, цель и сущность проектного и проблемного подходов, направленных на формирование и развитие познавательной

самостоятельности учащихся, имеют много общих позиций, но характерным для проблемного подхода к обучению является больший акцент на развитие творческой, мыслительной активности.

– *В-третьих*, организация учебного процесса как в проектном так и проблемном подходах имеет общую логику построения; кроме того, шестой этап в проектном подходе – выявление новых проблем – может быть принят и для проблемного подхода, при котором обучающиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют определения понятий, правила и используют их для постановки и решения новых проблем.

– *В-четвертых*, обучающиеся являются активными субъектами обучения, как в проектном, так и в проблемном подходах, а педагог – организатором самостоятельной работы обучающихся. В проблемном подходе к обучению учитываются познавательно-коммуникативные потребности и возможности педагога принять и понять новое, это может быть учтено и для проектного подхода.

Таким образом, проектный и проблемный подходы могут быть представлены как две точки одной прямой: все начинается с *проблемы*, заканчивается проектом, который ставит новые *проблемы,* что и позволяет говорить об основах интеграции проектного и проблемного подходов. Основы интеграции проектного и проблемного подходов, базирующиеся на их сравнительном анализе, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Основы интеграции проектного и проблемного подходов

Подходы	**Проектный**	**Проблемный**
Истоки	Метод проектов, разработанный Дж. Дьюи в 1920 г.	Метод проектов, разработанный Дж. Дьюи в 1920 г.
Цель	Развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания	Развитие мыслительных, творческих способностей обучающихся
Организация процесса обучения	Этапы работы над проектом	Этапы решения проблемы
Позиция обучающихся и педагога в обучении	Обучающиеся – активные субъекты обучения. Педагог – организатор познавательной деятельности учащихся	Обучающиеся – активные субъекты обучения. Педагог – организатор самостоятельной работы обучающихся, он организует проблемные задачи

Проектный и проблемный подходы – результативная и целевая основы проблемных задач. Организация проектного подхода соотносится с шестью этапами работы над проектом, организация проблемного подхода – с пятью этапами решения проблемы. Пятый этап, как в проектном, так и проблемном подходах, – проверка правильности найденного решения: в проектном подходе – проекта, в проблемном – реализации найденного принципа решения. Решение некоторых проблем предполагает возникновение новых проблем, что позволило выделить в организации проблемного подхода к обучению новый, шестой, этап в решении проблемы – выявление новых проблем для решения, что полностью соотносится с логикой проектного подхода к обучению. Так, проектный и проблемный подходы могут быть интегрированы, поскольку все начинается с проблемы, заканчивается проектом, который ставит новые проблемы.

ГЛАВА 5. ПРОБЛЕМНЫЙ, ЦЕННОСТНЫЙ И ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Сейчас наблюдается возрождение интереса к вопросам воспитания в контексте формирования общей культуры человека, а также к тем направлениям, тем подходам, которые этому способствуют.

Для раскрытия потенциала проблемного, ценностного и личностно-деятельностного подходов в воспитании личности нужно ответить на следующие вопросы: *1. Как определяется «воспитание» личности? 2. Каковы роль и место проблемного подхода в воспитании личности в контексте личностно-деятельностного подхода? 3. Каковы направления реализации проблемного подхода в современном образовании в свете ценностного подхода?*

Как определяется «воспитание» личности? Единство и взаимосвязь обучения и воспитания личности всегда подчеркивались отечественными педагогами (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Л.В. Щерба и др.). При рассмотрении воспитания как составной части современного образования учеными всесторонне исследуются проблемы, современные концепции и подходы к воспитанию. Так, авторы: рассматривают современное понимание воспитания (Е.В. Бондаревская, В.А. Краевский, Г.Б. Корнетов, С.В. Кульневич, А.В. Мудрик, Е.А. Ямбург и др.); анализируют воспитательную среду как сложную и многообразную систему (П.И. Бабочкин, А.В. Гаврилин, Н.А. Морозова, В.А. Сластенин и др.); изучают проблемы человека как субъекта воспитания (Б.Н. Боденко, А.М. Князев, Т.А. Кривченко, А.А. Реан и др.); рассматривают опыт воспитательной деятельности в образовательных учреждениях и оценку этой деятельности самими обучающимися (П.И. Бабочкин, Е.Ю. Ермакова, Н.А. Коваль, Г.В. Кравченко и др.); исследуют подходы к воспитанию (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Л.М. Лузина, Н.Л. Селиванова, В.А. Сластенин и др.); выявляют психолого-педагогические основы разработки *общей стратегии воспитания в свете рассмотрения общей культуры человека* (И.А. Зимняя и др.).

При определении воспитания личности И.А. Зимняя отмечает, что «воспитание – это непосредственное или опосредованное, прямое (директное) или косвенное (индиректное) целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося посредством создания определенных условий, способствующих его самоактуализации и социализации» [Стратегия воспитания в образовательной системе России, 2004, с. 467]. Как ранее было отмечено, воспитание как составная часть современного российского образования характеризуется изменением приоритетов в его содержании, поиском новых педагогических подходов.

Каковы роль и место проблемного подхода в воспитании личности в контексте личностно-деятельностного подхода? Среди существующих подходов именно *проблемный подход, на котором основано проблемное обучение, занимает особое место в воспитании личности.* Как известно, *историко-педагогический опыт проблемного обучения,* начиная с майевтики Сократа и древнегреческой «падейи» Платона, был продолжен в начале XX в. (Дж. Брунер, К. Дункер, Дж. Дьюи, О. Зельц, Г. Пойя и др.) и получил достаточно полную разработку теоретических основ в работах зарубежных (В. Оконь и др.) и отечественных исследователей (А.В. Брушлинский, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Т.А. Ильина, Т.В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В.Д. Путилин и др.).

Определяя, вслед за С.Л. Рубинштейном, проблемную ситуацию как начало процесса мышления и выделяя этапы мыслительного процесса, ученые в своих исследованиях: показали роль проблемной ситуации в мышлении и обучении (А.М. Матюшкин); разработали типы проблемных ситуаций (А.В. Брушлинский, В.Т. Кудрявцев, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов), классификации проблемных задач (В. Оконь, Л.Б. Огуре), систему проблемных ситуаций, проблем и проблемных задач (И.Я. Лернер); выявили уровни проблемности в обучении (В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев). Так, один из вопросов, вызывающих интерес исследователей, соотносится с анализом понятия «проблемная ситуация», определяемого А.М. Матюшкиным с позиции объекта (неизвестное в объекте) и субъекта (познавательно-коммуникативные потребности и возможности субъекта), а также проблемного задания как формы предъявления проблемной задачи.

Однако воспитательные возможности проблемного обучения в формировании общей культуры человека исследуются лишь немногими авторами. Именно проблемное обучение, основанное на проблемном подходе, обладает наибольшими возможностями для воспитания личности обучающегося в плане формирования его общей культуры:

– *Во-первых,* с помощью *проблемы* (противоречия) как единицы проблемного обучения активизируется мыслительная деятельность личности не только в процессе обучения, но и в процессе воспитания и самообучения [Рубинштейн С.Л., 1997].

– *Во-вторых,* на основе *проблемной ситуации,* создаваемой в процессе общения, раскрываются воспитательные возможности проблемного обучения через само содержание этой ситуации, через решение проблемной задачи в групповых и коллективных формах взаимодействия (А.А. Вербицкий, А.А. Леонтьев, А.М. Матюшкин).

– *В-третьих,* на базе *проблематизации* как механизма усмотрения или вскрытия очевидных или неочевидных проблем в содержании объекта субъектами проблемного взаимодействия (Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, Н.Н. Осипова и др.) непроблемные тексты и задания превращаются в проблемные, решая которые, обосновывая и доказывая правильность своей точки зрения, обучающиеся «воспитываются».

Таким образом, характеризуя проблемное обучение, основанное на проблемном подходе, в плане его воспитательных возможностей в формировании общей культуры личности, необходимо еще раз отметить следующее: *с одной стороны,* проблемное обучение связано с проблемной ситуацией, которая стимулирует не только мыслительную, но и речевую деятельность в процессе общения, в ходе которого решаются проблемы, проблемные задачи, разрешаются проблемные ситуации; *с другой стороны,* в проблемном обучении формируется как индивидуальное, так и диалоговое и групповое мышление, обеспечивающие общение, взаимодействие и сотрудничество в процессе присвоения обучающимися ценностно-смыслового содержания образования, по А.М. Матюшкину [Матюшкин А.М., 2003]. Поэтому можно сказать, что основанное на проблемном подходе обучение воспи-

тывает и культуру мышления, и культуру общения, и культуру ценностного отношения человека к действительности, в чем и заключается воспитательный потенциал проблемного подхода к обучению.

Каковы направления реализации проблемного подхода в современном образовании в свете ценностного подхода? Воспитательный потенциал обучения, основанного на проблемном подходе, по нашему мнению, трактуется: *во-первых,* на основе определения потенциала как возможностей чего-либо (словарное определение); *во-вторых,* с учетом характеристик воспитательной функции проблемного обучения; *в-третьих,* исходя из определения общей культуры человека как сложного системного образования, «системообразующим ядром которого является отношение человека (к миру, к себе, к другим, к труду, к природе)» [Зимняя И.А., Мазаева И.А., 2003, с. 15]. Таким образом, воспитательный потенциал проблемного подхода к обучению определяется как возможности, «эксплицируемые в учебном процессе в составе трех компонентов, или реализуемые в трех направлениях: 1) воспитание культуры мышления, 2) воспитание культуры общения, 3) воспитание культуры ценностного отношения к действительности» [Самсонова Н.В., 2007, с. 15].

Следует отметить, что вопросы *воспитания культуры мышления* рассматриваются рядом авторов (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, В.Т. Кудрявцев, И.А. Зимняя, И.А. Мазаева и др.). При определении понятия «культура мышления» целесообразно учитывать трактовку И.Я. Лернера, понимающего культуру как опыт мыслительной деятельности, включающий знание этапов мыслительного процесса, способы репродуктивной и творческой мыслительной деятельности в совокупности мыслительных операций – анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, абстрагирование, классификация, экстраполяция и др.; а также определение И.А. Зимней, трактующей культуру мышления как «процесс формирования постановки и решения мыслительных, коммуникативных задач» [Зимняя И.А., 1989, с. 72]. На основании этих положений нами: *во-первых,* дается определение культуры мышления как опыта мыслительной деятельности; *во-вторых*, раскрываются компоненты содержания этого понятия: знание этапов мыслительного процесса, способы репродуктивной и творческой дея-

тельности в совокупности вышеперечисленных мыслительных операций; *в-третьих,* уточняются этапы реализации культуры мышления в процессе формирования, постановки и решения мыслительных и коммуникативных задач. При этом воспитание культуры мышления может проверяться способностью учащихся ставить, решать и оценивать решение проблемных задач в ходе разрешения проблемных ситуаций. Как было отмечено ранее, воспитание культуры мышления и культуры общения тесно связаны.

Вопросы, относящиеся к *воспитанию культуры общения*, разрабатываются целым рядом авторов (А.А. Зимняя, И.А. Мазаева, Т.А. Кривченко, Л.К. Гейхман и др.) в контексте определения данного понятия, а также в плане выделения структурных компонентов его содержания. Под культурой общения, вслед за И.А. Зимней, нами понимается «основная форма общественно-коммуникативной деятельности, а именно "вербальное общение", которое является специфической человеческой формой взаимодействия членов общности. Это взаимодействие людей, осуществляемое различными видами речевой деятельности посредством вербальных (языковых) средств» [Цит. по: Кривченко Т.А., 2000, с. 4–5]. Также, следуя точке зрения Т.А. Кривченко, компонентами культуры общения можно считать: знания основных закономерностей восприятия и понимания человеком этапов процесса общения; вербальные умения в общении – понимать самого себя, воспринимать другого человека как личность, слушать и адекватно реагировать, влиять на других людей, создавать условия для самовыражения других людей, разрешать конфликты, регулировать свое состояние, убеждать людей в справедливости своих идей, отстаивать свою точку зрения; невербальные средства общения – поза, мимика, жесты, телодвижения и др. При этом воспитание культуры общения может проверяться поведением, адекватным ситуации общения, поступками, которые люди совершают в процессе общения, адекватными их ценностному отношению к действительности.

Вопросы воспитания *культуры ценностного отношения к действительности* отражены в ряде современных исследований (И.Я. Лернер, Т.В. Кудрявцев, И.А. Зимняя, И.А. Мазаева и др.). В этой связи И.А. Зимняя, отмечая, что отношение выступает в качестве основного механизма воспитания, пишет: «При этом если

акцент ставится на воспитании ценностей, то это означает формирование отношения ко всем формам существования Мира – идеальным и материальным, природным и социальным, миру животных и сообществу людей и т. д.» [Стратегия воспитания в образовательной системе России, 2004, с. 471]. И, соответственно, структуру механизма воспитания И.А. Зимняя раскрывает как механизм формирования отношения через: 1) установление смысловой связи между субъектом и объектом, 2) осмысление этой связи как включения в существующую систему связей в личном опыте, 3) переживание факта установления данной связи, 4) присвоение этой связи. При этом в контексте исследований А.А. Вербицкого [Вербицкий А.А., 2007, с. 3–4] воспитание культуры ценностного отношения к действительности проверяется поступками, адекватными ценностному отношению обучающихся к действительности.

Единство и взаимосвязь воспитания и развития личности раскрывается в *определении проблемного подхода, цели* которого направлены на формирование творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в ходе совместной творческой деятельности при постановке и решении проблем в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности (см. часть I, главы 2–5). И не случайно, что *три основных направления* реализации воспитательного потенциала проблемного подхода к обучению соотносятся с *тремя главными целями* проблемного подхода: *во-первых,* воспитание культуры мышления невозможно без развития творческого мышления; *во-вторых,* воспитание культуры общения немыслимо без развития творческих межличностных отношений; *в-третьих,* воспитание культуры ценностного отношения к действительности невыполнимо без развития творческой личности в процессе творческой деятельности. Так, направления реализации воспитательного потенциала и цели проблемного подхода также неотделимы, как и обучение, воспитание и развитие личности.

Таким образом, направления реализации проблемного подхода в свете ценностного (аксиологического) подхода соотносятся с направлениями реализации воспитательного потенциала, которые отражают возможность интеграции этих подходов в современном

образовании, которая может быть подтверждена через «понятийный» аспект интеграции (см. часть I, глава 1.2).

Анализ понятийного аспекта дает соотнесение понятийного аппарата проблемного и ценностного (аксиологического) подходов.

Проблемный подход, направленный на формирование творческой личности на основе постановки и решения проблем, основывается на «понятийной цепочке» (цепочке понятий проблемного подхода в контексте личностно-деятельностного подхода, компонентами содержания которого являются цель, способ, средство, единица, механизм и др.).

Цель проблемного подхода – развитие творческой личности; условие реализации цели – проблемность; способ создания проблемности – проблемная ситуация; средство создания проблемной ситуации – проблемная задача; основа формулировки проблемной задачи и единица содержания – проблема; механизм вскрытия проблемы в объекте субъектами – проблематизация.

Цель ценностного (аксиологического) подхода – формирование ценностно-ориентированной творческой личности; условие реализации цели – ценностность (аксиологичность) содержания и процесса обучения; способ создания – ценностная проблемная ситуация; средство создания проблемной ситуации – ценностная проблемная задача; основа формулировки ценностной проблемной задачи – ценностная проблема (аксиологема); механизм вскрытия ценностной проблемы (аксиологемы) – «ценнологизация» (аксиологизация) содержания и процесса обучения.

Соответственно, проблемный, ценностный (аксиологический) и личностно-деятельностный подходы могут быть интегрированы по следующим аспектам:

– *с одной стороны*, воспитательный аспект раскрывает воспитательную сущность проблемного, ценностного (аксиологического) и личностно-деятельностного подходов;

– *с другой стороны*, понятийный аспект связывает «понятийной цепочкой», на которой основаны проблемный, ценностный (аксиологический) и личностно-деятельностный подходы.

ГЛАВА 6. ПРОБЛЕМНЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

6.1. Компетентностный подход в образовании – реальность XXI века[2]

В последнее десятилетие, начиная с работ Жака Делора, материалов института образования Совета Европы, в России все интенсивнее разрабатываются как сами понятия «компетенция» и «компетентность», так и компетентностный подход в общем контексте «Стратегии модернизации общего образования» (2001) и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

При применении компетентностного подхода в образовании возникает иллюзия *замены* образовательной парадигмы «ЗУНов» (знаний, умений, навыков) на парадигму компетентности. Существенно здесь обратить внимание на предостережение авторов «Стратегии модернизации содержания общего образования» относительно того, что парадигма компетентности *не исключает* знания, умения и навыки, а дополняет их необходимостью формирования ценностно-смыслового отношения к миру, включения мотивационно-когнитивного и эмоционально-волевого компонентов (на что обратил внимание в своих работах Джон Равен).

На основании разграничения понятия «компетенции» как некоторой открытой системы правил, норм, управления и совокупности знаний и «компетентности» как интегративной личностной характеристики выполнения действий адекватно различным социальным и профессиональным ситуациям, нами были выделены социальные компетентности, в числе наиболее значимых из которых: здоровьесбережения, гражданственности, общения, социального взаимодействия, информационно-технологическая. Вы-

---

[2] Статья перепечатана с согласия автора по первоисточнику: Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании – реальность XXI века // Проблемы образования в условиях устойчивого развития цивилизации: Материалы V Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. М.: Спутник+, 2005. С. 11–12.

деленные в их составе пять компонентов (готовность, знания, опыт (умения), ценностно-смысловое отношение, эмоционально-волевая регуляция) могут формироваться как в учебное, так и во внеучебное время на основе проектного и проблемного обучения. Важным направлением формирования компонентов социальных компетентностей является также научно-исследовательская работа школьников.

Рассматривая компетентностный подход как реальность образования XXI в., подчеркнем необходимость разработки конкретных путей, средств и способов его реализации с использованием, а не игнорированием огромного накопленного отечественным образованием опыта обучения в традиционной парадигме.

6.2. Компетентностный и проблемный подходы: связь и отличие[3]

Рассмотрим формирование социальных компетентностей с позиций всех уровней методологического анализа – общефилософского, общенаучного, конкретно-научного и методического, процедурного в плане применения к этому процессу разных подходов.

Как отмечалось ранее, первый уровень методологического анализа предполагает выявление, утверждение мировоззренческой общефилософской основы явления. Полагаю, что этот уровень определяется системным и генетическим подходами как отражением пространственно-временного видения мира в целом и таких конкретных, частных явлений, как, например, процесс формирования социальных компетентностей. Так, в контексте системного подхода все формируемые компетентности рассматриваются нами как элементы целостной системы личностных свойств человека, где системообразующим элементом является цель-идеал (в понимании Б.Т. Лихачева, Н.Д. Никандрова). В контексте генетического подхода формирование компетентностей как

[3] Статья перепечатана с согласия автора по первоисточнику: Зимняя И.А. Компетентностный и проблемный подходы: связь и отличие: Материалы VII Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. М.: Спутник+, 2007, С. 8–10.

личностных качеств рассматривается как изменяющиеся и становящиеся в процессе развития человека психические новообразования. Генетический подход позволяет говорить о временной протяженности формирования компетентности в учебном процессе – от дошкольного образовательного учреждения до вуза.

Ко второму уровню методологического анализа может быть отнесен процессуально-результативный подход в общем контексте понимания, по С.Л. Рубинштейну, связи этих двух сторон любого, в том числе и психологического, процесса формирования такого личностного качества, как компетентность. Можно полагать, что это подлинная реализация общенаучного подхода (справедливого как для гуманитарных, так и для естественных наук), в целях формирования профессиональных компетентностей. Этот подход важен потому, что об эффективности процесса никаким другим способом, кроме результата, судить нельзя. При этом отметим, что мы судим по результату, который должен быть определенным образом оценен.

Этот общенаучный подход реализуется на третьем конкретно-научном уровне рассмотрения методологического основания формирования компетентностей как компетентностный, ибо в нем воплощено результативно-целевое единство образовательного процесса. В рамках этого подхода, как отмечалось ранее, разграничиваются понятия «компетенции» (в глобальном понимании Н. Хомского как некоторой программы, образа, сценария, фрейма, правила) и «компетентности» как актуализации, актуальной реализации личностью этой когнитивной потенции, т. е. проявления личностного качества. Компетентность неизбежно включает такие личностные образования, как уровень притязаний, направленность, целеполагание, эмоционально-волевую регуляцию, ценностно-смысловое отношение и др. При этом подчеркнем, что формирование собственно социальных компетентностей преимущественно соотносится с общей целью развития личности как субъекта социального взаимодействия. В русле этого же потенциально-актуального, комплексного толкования находится оппозиция «актуально-виртуальное», где проходит линия демаркации между новыми информационно-технологическими возможностями, которыми практически с раннего детства овладевают современные люди, и актуальным, реальным миром, в котором в боль-

шинстве своем живут взрослые. Именно поэтому разработка информационно-технологической компетентности, рассматриваемой различными институтами ЮНЕСКО в качестве приоритетной компетентности будущего, трактуется нами также в качестве одной из основных.

Наряду с результативно-целевым, потенциально-актуальным компетентностным подходом реализуется и личностно-деятельностный подход [Зимняя И.А., 1985], где цель – «формирование социальных компетентностей в учебном процессе» – соотносится, с одной стороны, с глобальной, центральной целью любой образовательной системы – развитием личности обучающегося (в единстве интеллектуальных, эмоционально-волевых и таких собственно личностных качеств, как ответственность, целенаправленность, свобода выбора, толерантность, гражданственность и др.). С другой стороны, личностно-деятельностный подход, предполагая активную схему субъект-субъектного взаимодействия обучающихся и педагога, осуществляет организацию деятельности первого по освоению всех компонентов формируемой компетентности посредством как содержания, так и организационно-управленческих форм образования. Существенно, что в реализации этого подхода проявляется гуманистическая направленность формирования социально-профессиональных компетентностей человека.

На этом же уровне методологии одновременно с компетентностным и личностно-деятельностным подходом в образовании реализуется ситуационно-проблемный подход, согласно которому организационно-управленческая форма образования, нацеленная в рассматриваемом нами случае на формирование социальных компетентностей обучающихся, неизбежно предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности. Эти ситуации должны быть «жизнеотношенческими» (по Б.Т. Лихачеву), направленными как на освоение средств и способов разрешения проблемы, так и на формирование ценностно-смыслового отношения к их содержанию. Выделенные А.М. Матюшкиным, И.А. Зимней, Е.В. Ковалевской уровни проблемности решения учебных задач (по предмету, способам, средствам и их комбинаторике) используются в качестве теоретической основы моделирования процесса формирования социальной компетентности.

Основываясь на трактовке задачи как единицы учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова и др.), процесс формирования социальных компетентностей реализует заданный подход (в общем контексте работ Г.А. Балла, Л.М. Фридмана, Е.И. Машбица, М.Г. Дзугкоевой и др.). Этот подход в плане реализации предыдущих подходов означает предварительное моделирование педагогом иерархии позиционно-ролевых задач, предполагающих решение обучающимися проблем социального взаимодействия в его адекватном коммуникативном оформлении и направленных на формирование и последующую реализацию компетентностей гражданственности, здоровьесбережения, общения и др. Процесс формирования этих компетентностей включает технологический подход как социально организованную последовательность учебных действий по решению учебных задач.

Рассмотренное выше показывает, что компетентностный подход является важным, но только одним из планов рассмотрения и организации такого сложнейшего явления, как образование в общей иерархии уровневой структуры его методологического анализа. При этом нельзя не отметить, что компетентностный подход в его первоначальном варианте, предложенном разработчиками ключевых компетенций для молодых европейцев [Hutmacher Walo, 1996], усиливает в основном практикоориентированность образования, делает акцент на операциональную, навыковую сторону результата. В отечественной же психолого-педагогической науке, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный подход, не противопоставляясь традиционному знаниевому, или, точнее, «ЗУНовскому», и принимая необходимость усиления его практикоориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, что делает его и гуманистически направленным.

6.3. Взаимосвязь компетентностного и проблемного подходов в обучении общению

Результатом новой системы образования, как известно, должен явиться *компетентный* человек, умеющий решать возникающие профессионально значимые *проблемы* в процессе общения на

родном и иностранном языках, что подчеркнуто в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (2014), где отмечена роль компетентностного подхода. На сегодня сформулированы основные положения данного подхода в образовании.

Для раскрытия взаимосвязи компетентностного и проблемного подходов в обучении общению необходимо ответить на несколько вопросов: *1. Какие понятия являются базовыми для компетентностного подхода? 2. Каковы возможности интеграции компетентностного и проблемного подходов? 3. Как может быть проиллюстрирована интеграция, т. е. взаимосвязь проблемного и компетентностного подходов в обучении общению?*

Какие понятия являются базовыми для компетентностного подхода? Базовыми понятиями компетентностного подхода, по мнению И.А. Зимней, являются *компетентность* и *компетенция*. Вместе с тем, авторы по-разному трактуют понятия «компетентности» и «компетенции» (Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровский, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.П. Алексеева и др.). В основном под компетентностью понимают уровень профессионализма, широту познания и опыта, умение применять знания при решении конкретных задач, качественно и творчески подходить к своим профессиональным обязанностям. Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российского образования, когда обучающиеся могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Рассматривая основные понятия компетентностного подхода, мы, вслед за И.А. Зимней, под *компетентностью* понимаем «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [Зимняя И.А., 2004, с. 21]. В этой связи И.А. Зимняя выделяет три основных группы компетентностей:

– компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, как к субъекту жизнедеятельности;

– компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

– компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Определяя *компетенции,* И.А. Зимняя подчеркивает, что это «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений» [Зимняя И.А., 2004, с. 22], которые, в свою очередь, затем выявляются в *компетентностях* человека. На основании этого И.А. Зимняя выделяет десять основных компетенций/компетентностей, которые включают такие компоненты, как: «а) готовность к проявлению компетентности (т. е. мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (т. е. когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т. е. поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (т. е. ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [Зимняя И.А., 2006, с. 24]. Таким образом, вышерассмотренные понятия компетентностного подхода к образованию позволяют предположить, что через компетенции, в условиях высокой познавательной активности, формируются компетентности как личностные качества обучающегося, жизненно необходимые в профессиональной и повседневной деятельности человека.

Каковы возможности интеграции компетентностного и проблемного подходов? В свою очередь, *основанное на проблемном подходе проблемное обучение* позволяет создавать на занятиях условия для высокой познавательной активности. В этом контексте И.А. Зимняя отмечает, что проблемное обучение базируется на овладении обучающимися новыми знаниями на основе решения теоретических и практических проблем, разрешения на их основе проблемных ситуаций.

Продолжая идеи И.А. Зимней и рассматривая проблемное обучение как педагогическое явление, вслед за Е.В. Ковалевской, считаем, что «оно неоднородно и представляет собой сложную методологическую проблему его осмысления как подхода, метода, типа и системы обучения» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 25].

Вопрос о том, является ли проблемное обучение подходом, методом, системой, по мнению автора, должен решаться: «во-первых, в контексте целевой концепции образования, во-вторых, на основе учета потребностей общественного развития, в-третьих, в свете возможностей теории и конкретной методики проблемного обучения. Это значит, что проблемное обучение во времени и пространстве может быть подходом, методом, системой обучения, при этом возврат к парадигме «подхода» свидетельствует не о регрессе, а лишь об этапе становления теории проблемного обучения – о новом витке развития объекта в пространстве интеграционных общественных и образовательных процессов» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 36].

Согласно Е.В. Ковалевской, как отмечалось ранее, проблемное обучение в теоретическом плане развивается по спирали, причем каждый виток проходит через три ступени: подход – метод – система. Развитие одного витка занимает примерно 18 лет, а временной промежуток между ступенями составляет приблизительно 6 лет. Таким образом, сейчас можно говорить о новом витке спиралеобразного развития проблемного обучения: начиная с 2013 г. теория проблемного обучения развивается в контексте интеграции подходов, постепенного переходя к интеграции методов.

В Новейшем философском словаре дается следующее определение подхода: «*Подход* – комплекс синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или теории и практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей. Обычно к анализу категории “*подход*” обращаются в особые периоды развития той или иной деятельности, когда фиксируются принципиальные изменения или возникают неразрешимые намеченными средствами проблемы» [Новейший философский словарь, 1998, с. 526–527]. При анализе определения *подхода* можно проследить основную характеристику данного понятия: *подход* фиксирует переход от одной научной парадигмы к другой. Так, Е.В. Ковалевская отмечает: «Поэтому *подход* совпадает по значению с понятием переходного периода, а значит, содержит в себе значение проблемности» [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 25].

Актуальность проблемного подхода в обучении определяется целевой направленностью современного образования, ориентированного на развитие компетентной творческой личности посредством вскрытия/создания и решения проблем в процессе общения.

При этом отметим, что процесс общения реализуется с помощью аудирования и говорения – двух видов речевой деятельности, близких по функциональной значимости. В условиях реального общения нам приходится много слушать, и то, насколько точно мы воспринимаем услышанное, может определять результат общения (см. схему 3).

Как может быть проиллюстрирована интеграция, т. е. взаимосвязь проблемного и компетентностного подходов в обучении общению? Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что проблемный подход – это содержательно-процессуальная основа, а компетентностный подход – это целево-результативная основа обучения общению в целом и аудированию в частности. В данной схеме рассматривается один вид речевой деятельности – аудирование, поскольку именно аудирование представляет для нас особый интерес.

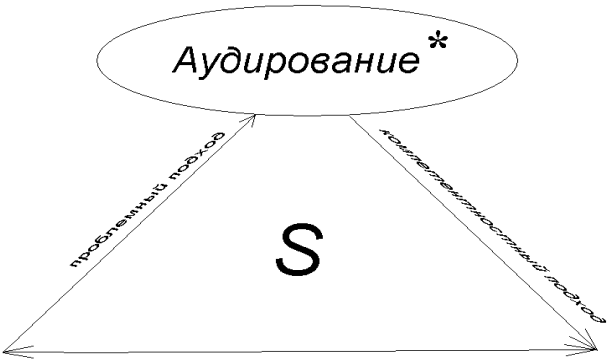


Схема 3. Взаимосвязь проблемного и компетентностного подходов в обучении общению в целом и аудированию в частности

Таким образом, соотношение проблемного и компетентностного подходов в обучении аудированию позволяет, наряду с обучением говорению, реализовывать процесс устного общения, которое в современных условиях является главной целью обучения и позволяет подготовить компетентного творчески мыслящего специалиста.

ГЛАВА 7. ПРОБЛЕМНЫЙ, ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОДЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

7.1. Проблемный и личностно-деятельностный подходы: принципы интеграции

Современный этап развития теории проблемного обучения характеризуется рассмотрением принципов проблемного обучения в свете личностно-деятельностного подхода. При этом подход трактуется нами как педагогическая стратегия, образовательная программа переходного периода от одной научной парадигмы к другой [Ковалевская Е.В., 2000а, с. 25].

Для уточнения принципов интеграции проблемного и личностно-деятельностного подходов необходимо ответить на несколько вопросов: *1. На каких принципах основан проблемный подход? 2. На каких принципах базируется личностно-деятельностный подход? 3. Каковы принципы интеграции проблемного и личностно-деятельностного подходов?*

На каких принципах основан проблемный подход? И.А. Зимняя отмечает следующие схожие принципы проблемного и личностно-деятельностного подходов: 1) мотивация; 2) целеполагание; 3) осознанность; 4) проблемность; 5) бинарность.

Рассматривая *мотивацию* в проблемном обучении, основанном *на проблемном подходе*, М.И. Махмутов отмечает, что источником психической активности ученика является система потребностей, мотивов, интересов, желаний, стремлений. Особое место здесь отводится познавательной потребности как одной из главных потребностей личности. Однако, как подчеркивает автор, для того, чтобы потребность вызывала действие, личность переживает психологический процесс мотивации. В процессе мотивации личность осознает и сопоставляет субъективную и объективную стороны потребности и действия по ее удовлетворению. Если осознание возникшей потребности является психологическим процессом мотивации, то его результатом является мотив как побудительная причина действия человека, направленного на удовлетворение возникшей потребности. Такими мотивами являются интерес человека к объекту действий, его желание и стремление

узнать новое об объекте или сделать новое [Махмутов М.И., 1975, с. 88]. Познавательные потребности и мотивы учения служат, согласно М.И. Махмутову, внутренним условием активизации мыслительной деятельности обучающегося.

Рассматривая *целеполагание*, М.И. Махмутов подчеркивает, что основой познания является отражение действительности, которое определяет целеполагание как важную функцию. Именно на основе «…опережающего отражения действительности человек ставит перед собой соответствующие цели и сознательно подчиняет им свои действия» [Махмутов М.И., 1975, с. 32–33). Целью проблемного обучения, по М.И. Махмутову, является усвоение не только результатов научного поиска, но и пути достижения этих результатов. Кроме того, к цели проблемного обучения автор относит формирование познавательной самостоятельности обучающегося и развитие его творческих способностей.

В то же время, в отношении *осознанности* М.И. Махмутов говорит, что любому конкретному действию предшествует осознание потребности в совершении этого действия, так как человек осознает как потребность в чем-либо конкретном, так и «…свое отношение к внешнему миру, к социальной среде в виде интересов, стремлений, желаний, влечений, целей, склонностей, убеждений и т. п.» [Махмутов М.И., 1975, с. 88].

При этом *проблемность* рассматривается М.И. Махмутовым как закономерность усвоения знаний, на которой основывается принцип поисковой учебно-познавательной деятельности обучающегося. М.И. Махмутов полагает, что в основу организации процесса обучения, основанного на проблемном подходе, заложен принцип поисковой учебно-познавательной деятельности обучающегося, который базируется на закономерности проблемности усвоения знаний, или открытия обучающимся «выводов науки, способов действия» [Махмутов М.И., 1975, с. 253]. Также М.И. Махмутов уточняет, что уровень проблемности и степень познавательной самостоятельности зависят от возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, «…от степени их обученности методам проблемного учения и т. д.» [Махмутов М.И., 1975, с. 337].

Рассматривая *бинарность* – субъект-субъектные отношения обучающегося и педагога – в проблемном обучении, М.И. Мах-

мутов подчеркивает, что они являются субъектами деятельности, в отличие от традиционного обучения, построенного по субъект-объектной схеме.

В объяснительно-иллюстративном обучении роль педагога состоит в сообщении фактов, объяснении новых правил, формулировке новых понятий и т. д. Иными словами, доминирующим здесь является «...информационное изложение материала учителем и нет преднамеренного создания проблемных ситуаций» [Махмутов М.И., 1975, с. 253]. Что касается обучающихся, то их роль сводится к усвоению новых знаний путем запоминания, подражания, выполнения упражнений, не требующих творческой работы.

При обучении, основанном на проблемном подходе, педагог, объясняя содержание наиболее сложных понятий в необходимых случаях, систематически создает проблемные ситуации, сообщает обучающимся факты и организует их учебно-познавательную деятельность. На основе анализа фактов обучающиеся «…самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют (с помощью учителя) определения понятий, правила, теоремы, законы, или самостоятельно применяют известные знания в новой ситуации...» [Махмутов М.И., 1975, с. 253–254]. Таким образом, делая акцент на бинарности обучения, М.И. Махмутов определяет проблемное обучение как «...особый тип взаимообусловленной деятельности учителя и ученика, детерминированной системой проблемных ситуаций» [Махмутов М.И., 1975, с. 336].

На каких принципах базируется личностно-деятельностный подход? Он базируется на тех же принципах, что и проблемный: мотивация, целеполагание, осознанность, проблемность, бинарность.

В личностно-деятельностном подходе, в плане *мотивации*, подразумевается, что основное внимание обращено на личность обучающегося, его мотивы. Так, вслед за С.Л. Рубинштейном, И.А. Зимняя подчеркивает, что «...в психическом облике личности выделяются различные сферы или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности» [Зимняя И.А., 1999, с. 75]. Значимо утверждение С.Л. Рубинштейна о том, что

«...раскрытие и анализ внутреннего психологического плана деятельности ребенка – практической, теоретической, умственной, учебной деятельности, в которой складывается его ум, его поступки, в которых проявляется и формируется его характер, – имеет существеннейшее значение для педагогической практики» [Рубинштейн С.Л., 1958, с. 63].

Процессы, «...которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности, характеризуются психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъект к данной деятельности, т. е. "мотивом"» [Зимняя И.А., 1999, с. 82]. Значит, деятельность всегда имеет предмет и мотив, который может быть как внутренним, так и внешним.

Внутренним мотивом деятельности становится «...нашедшая себя в предмете потребность или опредмеченная потребность» [Зимняя И.А., 1999, с. 81]. В качестве внешних мотивов могут выступать мотивы, которые являются внешними по отношению к самой учебной деятельности обучающегося [Зимняя И.А., 1999, с. 82]. Однако внешние мотивы еще не означают того, что обучающийся «включится» в учебную деятельность по усвоению учебного материала. «Принятие» обучающимся учебной задачи происходит, только если помимо внешних мотивов имеются и внутренние мотивы. По мнению И.А. Зимней, «...предмет деятельности – это то, на что она направлена, ... определение мотива – это ответ на вопрос, ради чего совершается эта деятельность ... в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ученик, студент как личность» [Зимняя И.А., 1999, с. 76–82].

В контексте личностно-деятельностного подхода характеристикой деятельности является *целеполагание* или целенаправленность, служащая отличительной чертой взаимодействия человека с окружающей средой. Так, цель «…характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и ее реализации с помощью определенных средств» [Зимняя И.А., 1999, с. 82].

Кроме того, деятельность отличается *осознанностью*, которая может относиться как к субъекту деятельности, так и к содержанию, процессу деятельности. При этом отмечается, что

«...актуально осознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта» [Зимняя И.А., 1999, с. 84].

Таким образом, деятельность всегда субъектна, осознана, имеет предмет, на который она направлена, цель, мотив. Структура психологического содержания деятельности содержит такие компоненты как предмет, средство, способ, условие, продукт, единицы деятельности и др. [Зимняя И.А., 1989, с. 24].

Проблемность рассматривается И.А. Зимней в качестве ведущего принципа обучения, поскольку «в ряду основных характеристик современного процесса обучения неродному языку проблемность (проблемное решение или решение проблем) занимает ведущее место» [Зимняя И.А., 1994, с. 10].

Основой личностно-деятельностного подхода можно считать *бинарность* как принцип субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающегося, их позиции в учебном процессе.

Так, по мнению И.А. Зимней, необходимо пересмотреть принципы организации традиционного процесса обучения, основанного на субъект-объектной схеме отношений педагога и обучающегося [Зимняя И.А., 1999, с. 86]. Личностно-деятельностный подход, основываясь на субъект-субъектных отношениях, предполагает переориентацию процесса обучения на постановку и решение учебных задач самими обучающимися, при этом педагог определяет систему учебных задач и действий, их классификацию, способ предъявления, организует выполнение этих действий.

И.А. Зимняя подчеркивает, что для педагога, использующего личностно-деятельностный подход, главным является формирование у обучающихся «...их собственной учебной потребности в выработке ими обобщенных способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, в формировании более совершенных умений во всех видах изучаемой деятельности» [Зимняя И.А., 1999, с. 87]. Именно поэтому существующая субъект-объектная схема отношений педагога и обучающегося должна уступить место схеме субъект-субъектной, при которой педагог и обучающийся являются равными партнерами, а общение между субъектами предусматривает сотрудничество в решении учебных задач. Одновременно указывается на необходимость организации

учебного сотрудничества самих обучающихся при решении учебных задач, с целью формирования коллективного субъекта.

Говоря о роли педагога в проблемном обучении в контексте личностно-деятельностного подхода, И.А. Зимняя отмечает необходимость создания, в первую очередь, психологической установки педагога на новый подход, определяющий тип обучения [Зимняя И.А., 1994, с. 12]. При этом автором отмечается, что изменению подвергается не только логика построения учебного процесса, но и его содержание и методы.

Личностно-деятельностный подход с позиции обучающегося предусматривает свободу выбора не только пути, учебника, методов, но иногда и педагога. Такой подход означает: 1) безопасность личностного проявления обучающегося в учебных ситуациях, а также создание условий для самоактуализации и личностного роста; 2) формирование активности обучающегося, готовности к решению проблемных задач; 3) единство внешних и внутренних мотивов; 4) принятие учебной задачи и удовлетворение от ее решения; 5) развитие личности обучающегося в целом.

Очевидно, что личностно-деятельностный подход в обучении обеспечивает «...создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» [Зимняя И.А., 1999, с. 89].

Данное положение должно, на наш взгляд, быть основополагающим при любом обучении, однако наиболее полное воплощение оно находит в проблемном обучении, цель которого – формирование творческой личности, обладающей самостоятельностью, инициативой, способностью творчески применять научные знания, накопленный опыт и др.

Каковы же принципы интеграции проблемного и личностно-деятельностного подходов? Принципы интеграции проблемного и личностно-деятельностного подходов – мотивация, целеполагание, осознанность, проблемность, бинарность – могут быть представлены с помощью таблицы 4.

Таблица 4

Принципы интеграции проблемного и личностно-деятельностного подходов

Принципы интеграции		**Проблемный подход (по М.И. Махмутову)**	**Личностно-деятельностный подход (по И.А. Зимней)**
Мотивация		Психологический процесс, результатом которого является мотив	Внутренняя и внешняя мотивация – то, ради чего совершается деятельность
Целеполагание		Отражение действительности психическое и опережающее	Предвосхищение в мышлении результата деятельности и ее реализации
Осознанность		Осознание возникшей познавательной потребности	Осознание себя (рефлексия) и содержания процесса деятельности
Проблемность		Закономерность усвоения знаний, основа поисковой учебно-познавательной деятельности обучающегося	Принцип процесса обучения
Бинарность	Позиция педагога	Систематически создает проблемные ситуации	Формирует у обучающихся собственную учебную потребность в усвоении новых знаний, умений, способов учебной деятельности
	Позиция обучающегося	Субъект процесса обучения. Делает самостоятельно выводы и обобщения	Субъект процесса обучения. Выбирает пути, методы обучения, учебник

Как мы видим, общими основаниями для интеграции проблемного и личностно-деятельностного подходов являются принципы: мотивации, целеполагания, осознанности, проблемности, бинарности. В то же время в определениях данных принципов существуют некоторые различия, определяющие особенности интеграции вышеперечисленных подходов.

При этом и в проблемном, и в личностно-деятельностном подходах проблемность характеризуется как базовое понятие наряду с такими понятиями как проблемная ситуация, проблемная зада-

ча, проблема, проблематизация, определяющими *понятийный аспект* интеграции подходов.

7.2. Личностно-деятельностный подход как организационная основа проблемных задач

При рассмотрении личностно-деятельностного подхода в контексте проблемного подхода необходимо учитывать *организацию* самого учебно-воспитательного процесса как определенной деятельности обучающихся в решении ими учебно-коммуникативных задач (И.А. Зимняя) в единстве личностного и деятельностного компонентов. Специфика организации учебно-воспитательного процесса при этом может быть раскрыта в контексте решения следующих вопросов: *1. Каковы истоки личностно-деятельностного подхода? 2. Какова цель личностно-деятельностного подхода к обучению? 3. Как организован процесс обучения, основанного на личностно-деятельностном подходе? 4. В чем состоит позиция педагога и обучающегося? 5. На чем может быть основана интеграция личностно-деятельностного и проблемного подходов?*

Каковы истоки личностно-деятельностного подхода? Истоки личностно-деятельностного подхода содержатся в теории деятельности Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, дальнейшее развитие которой привело к выделению деятельностного и субъектного подходов в зависимости от того, что выделяется в качестве объекта познания и как этот объект конструируется. В середине 1980-х гг. И.А. Зимняя разрабатывает личностно-деятельностный подход к обучению в единстве двух компонентов: личностного и деятельностного.

Личностный компонент, по мнению И.А. Зимней, соотносится с личностно ориентированным обучением, разработанным такими учеными, как М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др. Личностный компонент, в частности, предполагает, что в преподавании любого предмета необходимо учитывать национальные, половозрастные, индивидуально-психологические особенности обучающихся. По нашему мнению, этот учет может осуществляться через содержание и организацию проблемных задач. Решение проблемных задач в кон-

тексте личностно-деятельностного подхода стимулирует личностную, интеллектуальную активность обучающихся, поддерживает и направляет их учебную деятельность «…без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий» [Зимняя И.А. 1999, с. 76].

Деятельностный компонент основан на важнейших положениях теории деятельности М.Я. Басова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и понимается как генезис содержания и структуры деятельности. Освоение человеком деятельности подчиняется общим закономерностям развития деятельности и превращает человека в субъект деятельности, характеризующейся потребностями, мотивами, целями, действиями, операциями, условиями их достижения и осуществления и др.

Какова цель личностно-деятельностного подхода к обучению? Цель личностно-деятельностного подхода в преподавании любого учебного предмета, по мнению И.А. Зимней, – развитие личности в деятельности путем решения иерархии учебных задач. Как полагает И.А. Зимняя, личностно-деятельностный подход «…предполагает обучение человека как личности осуществлению изучаемыми средствами и способами конкретной деятельности в будущем через организацию его учебной деятельности в момент обучения в процессе педагогического общения» [Зимняя И.А., 1985, с. 50].

Отсюда следует, что в центре обучения находится «...сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ученик, студент как личность ... все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т. д.) преломляются через призму личности обучаемого – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей» [Зимняя И.А., 1999, с. 76].

Как организован процесс обучения, основанного на личностно-деятельностном подходе? Особое значение в личностно-деятельностном подходе имеет *организация самого учебно-воспитательного процесса* как определенной деятельности обучающихся в процессе решения ими разработанных педагогом учебно-коммуникативных задач, соответствующих индивидуально-психологическим особенностям этих обучающихся [Зимняя И.А, 2001, с. 6]. Именно поэтому в личностно-деятельностном подходе

особое значение приобретает позиция педагога и обучающихся, организация и управление целенаправленной учебной деятельностью обучающихся в «...общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности» [Кулюткин Ю.Н., 1985, с. 9].

В чем состоит позиция педагога и обучающегося? Личностно-деятельностный подход к обучению с *позиций педагога и обучающихся,* при учете организации субъект-субъектного их учебного взаимодействия, предполагает, по мнению И.А. Зимней, «...свободу выбора обучающимися пути, учебника, методов, а в отдельных случаях даже партнера обучения – педагога» [Зимняя И.А., 1999, с. 88]. Психологически такой подход обеспечивает возможность личностного проявления каждого обучающегося во всех учебных ситуациях, создает условия для его самоактуализации и личностного роста. Этот подход стимулирует активность самого обучающегося, формирует готовность к решению проблемных задач на основе равнопартнерских, доверительных субъект-субъектных отношений с педагогом. Личностно-деятельностный подход создает условия для интеграции внешних и внутренних мотивов (мотива достижения и познавательного мотива). Именно этот подход, по мнению И.А. Зимней, обеспечивает принятие обучающимися учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися, это является основой развития чувства уверенности в себе.

Личностно-деятельностный подход к обучению с позиции обучающегося также означает «...наличие актуальной ситуации интернализации новых форм, правил, способов и средств социально-профессионально-коммуникативной деятельности, т. е. развитие не только профессиональной компетентности ученика, но и его личности в целом. Это, в частности, означает, что на основе перехода внешнего во внутреннее у ученика, студента целенаправленно и эффективно формируется саморегуляция, самооценивание и т. д.» [Зимняя И.А., 1999, с. 89]. Вышеизложенные положения могут быть сведены в таблицу (см. табл. 5).

Таблица 5

Личностно-деятельностный подход с позиции педагога и обучающихся (по И.А. Зимней)

С позиции педагога	С позиции обучающихся
Организация и управление деятельностью обучающихся по решению проблемных задач	Свобода выбора обучающимися пути, методов, способов решения проблемных задач
Стимулирование обучающихся к созданию, постановке и решению проблемных задач	Стремление обучающихся к учебной деятельности по решению проблемных задач
Организация субъект-субъектного, взаимодействия учебного сотрудничества	Стремление обучающихся к овладению способами совместного решения проблемных задач, равнопартнерскому сотрудничеству
Осуществление целеполагания, создание условий для принятия целей обучающихся	Рефлексия и осознание целей, сформулированных педагогом, или самостоятельное определение целей
Актуализация познавательной потребности обучающихся как основы формирования учебно-познавательной мотивации	Интеграция внешних и внутренних мотивов: мотива достижения, познавательного мотива
Координация деятельности обучающихся по решению проблемных задач на основе принципа индивидуального обучения через групповое	Чувство уверенности в себе, осознание своих возможностей в решении проблемных задач, переживание своей принадлежности к группе как компонента собственного достоинства

В личностно-деятельностном подходе, таким образом, решается основная задача образования – «…создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» [Зимняя И.А., 1999, с. 89].

В качестве такого условия актуализируется возможность организации проблемных задач от педагога к обучающемуся для обучения иностранному языку в целом и говорению на английском языке в частности.

На чем может быть основана интеграция личностно-деятельностного и проблемного подходов? Возникает необходимость *интеграции на основе сущностных характеристик про-*

блемного подхода и *личностно-деятельностного подхода*: 1) цель обучения; 2) организация процесса обучения; 3) позиция педагога и обучающегося.

Отмечая сходство сущностных характеристик проблемного и личностно-деятельностного подходов, И.А. Зимняя разделяет точку зрения М.И. Махмутова, в соответствии с которой «…проблемное обучение, включает многие характеристики личностно-деятельностного ориентированного обучения (например, субъектно-субъектную схему взаимодействия преподавателя и студентов, мотивированного учения и др.) и отражает возможности реализации общей цели любой образовательной системы – развития личности обучаемого» [Зимняя И.А., 1994, с. 12].

Личностно-деятельностный подход в контексте проблемного подхода содержит в себе значительные возможности реализации целей обучения для развития творчества. В современной психологии и педагогике наличие у человека творческих способностей считается одним из основных критериев личности. «Творческий процесс самостоятельного поиска новых знаний, – пишет В.Т. Кудрявцев, – всегда носит предельно субъективный, личностный характер» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 18].

Организация основанного на проблемном подходе обучения предполагает «…процесс взаимодействия преподавателя и ученика, в ходе которого происходит не только освоение знаний и умений путем решения проблем, но, что особенно важно, – формирование творческих способностей учащихся» [Махмутов М.И., 1975, с. 42]. Присоединяясь к мнению М.И. Махмутова, отметим, что сущность проблемного и личностно-деятельностного подходов заключается в формировании и развитии творческих способностей обучающихся путем активизации их мышления на основе проблемных задач, создаваемых педагогом в процессе овладения обучающимися новыми знаниями, умениями и навыками.

При этом развивающий эффект проблемного подхода, как известно, зависит не только от характера проблемной задачи, но и от способа организации ее решения. Так, С.Л. Рубинштейн подчеркивал особую важность момента принятия задачи обучающимися, в основе которой должна лежать мотивация, а иначе задача не будет ими принята, и отмечал, что «…отношение к этой задаче, к цели и обстоятельствам действия, в силу которого эта задача не

только понимается, но и принимается, составляет внутреннее содержание действия» [Рубинштейн С.Л., 1973, с. 188].

Позиция педагога и обучающегося определяется тем, что в обучении, основанном на проблемном подходе, реализуется равноправный диалог педагога и обучающегося, между которыми устанавливаются субъект-субъектные отношения равнопартнерства и сотрудничества. Педагог – первый среди равных, «…он не строит свои отношения со студентами на основе социального различия между ними» [Тер-Минасова С.Г., 2000, с. 192]. Проблемный подход к обучению наиболее адекватно реализуется в коллективных формах работы, где в процессе решения проблемных задач между педагогом и обучающимся происходит «...своеобразный обмен деятельностями и, следовательно, порождаемыми внутри них взаимодополняющими способностями... между двумя субъектами устанавливается подлинная социально-творческая общность» [Кудрявцев В.Т., 1991, с. 79].

Сопоставительный анализ *личностно-деятельностного* и *проблемного подходов* к обучению позволил определить возможность их *интеграции* по следующим позициям: 1) целеполагание; 2) организация процесса обучения; 3) позиция педагога и обучающегося.

Целеполагание, по И.А. Зимней, является определяющей человеческую деятельность характеристикой. Цель любой деятельности связана с ее мотивами. При этом необходимо учитывать, как отмечает И.А. Зимняя, что основу теории проблемного обучения, основанного на проблемном подходе, составляют «…целеполагание, проблемная структура учебного материала, сочетание эвристических и репродуктивных методов, специфическая структура знания, мотивация учения, субъектно-субъектное взаимодействие в процессе обучения» [Зимняя И.А., 1994, с. 12].

Как подчеркивает И.А. Зимняя, объектом обучения в преподавании *иностранного языка* в контексте личностно-деятельностного подхода является *речевая деятельность*. Любая речевая деятельность предполагает актуализацию коммуникативно-познавательной потребности обучающихся, желание высказать свою мысль и понять чужую. Эта потребность входит в общую систему его мотивации. Именно здесь личность рассматривается в целостности психических процессов и ее проявлений, которая реали-

зуется в его деятельности, в том числе и речевой, структура которой «…определяется наличием предмета, продукта, результата, средств и способов ее реализации, а также характером ее единиц» [Зимняя И.А., 2001, с. 73].

Подтверждением возможности интеграции личностно-деятельностного и проблемного подходов являются *не только целеполагание, принципы организации в отношении позиции педагога и обучающегося, но и наличие понятийной цепи, повторяющей структуру деятельности, т. е. понятийный аспект интеграции подходов.*

Так, основные понятия проблемного обучения, как ранее отмечалось, представлены Е.В. Ковалевской *понятийной цепью,* которая повторяет структуру деятельности и имеет те же составляющие: цель – формирование творческой личности, условие – проблемность, способ – проблемная ситуация, средство – проблемная задача, единица – проблема, механизм – проблематизация. Именно это положение, по мнению Е.В. Ковалевской, «…является доказательством существования личностно-деятельностной основы проблемного обучения» [Ковалевская Е.В., 2000, с. 20], а также *понятийным аспектом* интеграции проблемного и личностно-деятельностного подходов (см. часть I, глава 1.2).

Таким образом, проблемный и личностно-деятельностный подходы в плане сущностных характеристик имеют много общего: цель – развитие творческой личности, субъект-субъектное взаимодействие педагога и обучающегося, мотивированность учения. В то же время есть основания считать, что проблемный подход изначально был ориентирован на развитие творческого мышления личности, а личностно-деятельностный подход – на развитие творческой личности, что не является взаимоисключающим и позволяет говорить о возможности интеграции проблемного и личностно-деятельностного подходов.

Существенно, что *личностно-деятельностный подход*, предполагающий организацию учебной деятельности обучающихся через постановку и решение ими самими проблемных, проектных, исследовательских задач, может явиться *организационной основой проблемных задач.*

Ниже приводится таблица, иллюстрирующая основы интеграции личностно-деятельностного и проблемного подходов (см. табл. 6).

Таблица 6

Основы интеграция личностно-деятельностного и проблемного подходов

Подходы	Личностно-деятельностный	Проблемный
Истоки	Личностно-деятельностный подход, разработанный И.А. Зимней в 80-х гг. XX в.	Метод проектов, разработанный Дж. Дьюи в 20-х гг. XX в.
Цель	Развитие личности в деятельности путем решения иерархии учебных задач	Развитие мыслительных, творческих способностей обучающихся
Организация процесса обучения	Определенная деятельность обучающихся в решении специально подготовленных педагогом учебно-коммуникативных задач	Этапы решения проблемы
Позиция обучающихся и педагога в обучении	Обучающиеся определяют выбор пути, учебника, методов, и в отдельных случаях педагога. Педагог организует и управляет деятельностью обучающихся, работающих над проектом	Обучающиеся – активные субъекты обучения. Педагог – организатор самостоятельной работы обучающихся, он организует проблемные задачи

Из данной таблицы видно, что личностно-деятельностный и проблемный подходы в отношении истоков, целей, организации процесса обучения, позиции педагога и обучающихся имеют много общего: развитие творческих способностей, субъект-субъектное взаимодействие. Каждый из них основывается на развитии познавательной самостоятельности и творческого мышления обучающихся на основе решения проблем.

Подобное рассмотрение личностно-деятельностного и проблемного подходов в общем контексте проблемности может явиться теоретической основой лингво-педагогической модели организации проблемных задач в обучении иноязычному говорению.

Подводя итог рассмотрению аспектов интеграции подходов (см. часть I, главы 2.2, 4.2, 7.2), можно сказать, что интеграция культурологического, проектного, личностно-деятельностного и проблемного подходов с сохранением своеобразия каждого из них явилась теоретической основой для построения лингво-педаго-

гической модели организации проблемных задач при обучении иностранному языку в целом и говорению на английском языке в частности, что будет рассмотрено в главе 4.2 части III.

7.3. Проблемный, личностно-деятельностный и дифференцированный подходы к обучению

Чтобы раскрыть содержание этой главы, поставим несколько вопросов: *1. Как определяются понятия «подход» и «интеграция подходов»? 2. Что можно сказать о цели, содержании и процессе проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов к обучению? 3. Каковы основания интеграции проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов к обучению? 4. Как может быть представлена интеграция проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов к обучению?*

Как определяются понятия «подход» и «интеграция подходов»? Для осуществления интеграции проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов рассмотрим понятия *подхода и интеграции*. Вслед за И.А. Зимней, как уже отмечалось, считаем, что «… *подход*, как категория, шире понятия "стратегия обучения" – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения» [Зимняя И.А., 1999, с. 75]. А также, по мнению И.А. Зимней, подходы могут быть соотнесены, т. е. интегрированы, по таким основаниям, как уровневость и аспектность рассмотрения [Зимняя И.А., 2001, с. 5–6].

Интеграция трактуется нами, как «… сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [Философский энциклопедический словарь, 1989, с. 215]. Как отмечалось ранее, И.А. Зимняя, присоединяясь к мнению И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, выделяет два основания: 1) уровневость методологического анализа; 2) аспектность рассмотрения учебно-воспитательного процесса [Зимняя И.А., 2001, с. 5–6]. Так, интеграция проблемного, личностно-деятельностного, дифференцированного подходов в обучении различным учебным предметам может рассматриваться как объединение данных подходов в контексте выделенных И.А. Зимней оснований.

Что можно сказать о цели, содержании и процессе проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов к обучению? Проблемный подход, как уже отмечалось, разрабатывается рядом ученых (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, В.А. Крутецкий, И.А. Зимняя, Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, С.П. Микитченко и др.). *Целью обучения* в контексте проблемного подхода является «…усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, … также формирование познавательной самостоятельности ученика и развитие его творческих способностей. Здесь акцент делается на развитии мышления, и в особенности на развитии мыслительных, творческих способностей учащихся» [Крутецкий В.А., 1989, с. 10]. Именно проблемный подход к обучению иностранным языкам, по мнению Е.В. Ковалевской, позволяет принять «картину» языка на всех уровнях и «симфонию» речевой деятельности во всем многообразии ее видов [Ковалевская Е.В., 1999, с. 60].

Содержание обучения иностранным языкам, по мнению Е.В. Ковалевской, реализуется на трех определенных уровнях: предметно-познавательный (лингвистический), коммуникативно-познавательный и духовно-познавательный. Предметно-познавательный (лингвистический) уровень включает предметно-познавательные (лингвистические) проблемы, соотносимые с уровнями языка: фонетика, лексика, грамматика, стилистика, текст. Коммуникативно-познавательный уровень содержит коммуникативные проблемы, соотносимые с уровнями речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо, чтение, перевод. Духовно-познавательный уровень включает духовно-познавательные проблемы: личностные, семейные, коллективные, национальные, всемирные [Ковалевская Е.В., 2000, с. 24; Ковалевская Е.В., 2001, с. 12–14]. Таким образом, предметное содержание основанного на проблемном подходе обучения различным учебным предметам может быть связано с учебными проблемами предметно-познавательного, коммуникативно-познавательного и духовно-познавательного уровней.

Рассматривая *позицию обучающегося и педагога*, Е.В. Ковалевская считает, что в рамках основанного на проблемном подходе

обучения педагог создает проблемные ситуации на основе постановки проблемных задач, в ходе решения которых обучающиеся усваивают знания, способы их приобретения и применения. Обучающийся становится, прежде всего, субъектом обучения, принимая активное участие в процессе обучения «…на качественно ином уровне» [Ковалевская Е.В., 1999, с. 10].

В плане *организации процесса обучения* иностранным языкам, как отмечалось ранее, Е.В. Ковалевская на основании интеграции уровней проблемности в обучении (В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев) рассматривает пять уровней проблемности, соотносимых со степенью мыслительной активности субъекта в постановке и решении проблем: непроблемное изложение, проблемное изложение, обучающийся решает поставленную педагогом проблему с его помощью, обучающийся сам ставит и решает проблему [Ковалевская Е.В., 2000, с. 24].

Личностно-деятельностный подход, как уже отмечалось, И.А. Зимняя определяет как единство личностного (М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) и деятельностного (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) компонентов. Так, И.А. Зимняя отмечает: «Человек, как субъект деятельности планирует, организует, направляет, корригирует ее. В то же время сама деятельность формирует человека как ее субъекта, как личность» [Зимняя И.А., 1999, с. 79].

Основная *цель* личностно-деятельностного подхода – это «…создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» [Зимняя И.А., 1999, с. 89]. Следовательно, педагог должен не только обучать, воспитывать или наставлять обучающегося, но интеллектуально и духовно развивать обучающегося, опираясь на его личностные особенности и учитывая его интересы и цели.

Рассматривая *содержание обучения*, И.А. Зимняя подчеркивает, что «…все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, становится антропологическим по цели, по содержанию и формам организации» [Зимняя И.А., 1999, с. 89]. Из этого следует, что при определении цели и задач занятия, а также при выборе содержания, форм и методов обучения педагог должен

ориентироваться на каждого обучающегося, учитывать его прошлый опыт, а также познавательно-коммуникативные потребности и возможности. По И.А. Зимней, психологическое содержание деятельности (в том числе и речевой деятельности) характеризуется ее компонентами: предмет, средство, способ, условие, механизм, единица и др. Так, анализируя психологическое содержание учебной деятельности, И.А. Зимняя отмечает, что деятельность направлена на «…усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся» [Зимняя И.А., 1999, с. 194].

Определяя *позицию обучающегося и педагога*, И.А. Зимняя пишет: «Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. ученик, студент как личность … Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося» [Зимняя И.А., 1999, с. 76].

Таким образом, личность обучающегося находится в центре обучения, что предполагает и изменение схемы педагогического взаимодействия педагога и обучающихся. Так, И.А. Зимняя подчеркивает: «Вместо широко распространенной схемы их взаимодействия S → O, где S – учитель, преподаватель – субъект педагогического воздействия и управления, а O – ученик, студент – объект такого воздействия, должна иметь место схема субъектно-субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества учителя, преподавателя и студентов в совместном дидактически организуемом учителем, преподавателем решении учениками, студентами учебных задач … Само обучение и педагогическое общение в условиях личностно-деятельностного подхода должно, таким образом, реализоваться по схеме S1 ↔ S2, где S1 – это учитель, преподаватель, человек, вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как партнеру, информативная для обучающихся содержательная личность, интересный собеседник; S2 – это ученик, студент, общение с которым рассматривается учите-

лем, преподавателем как сотрудничество в решении учебных задач при его организующей, координирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей реакции» [Зимняя И.А., 1999, с. 87–88]. Следовательно, субъектно-субъектная схема взаимодействия педагога и обучающегося предполагает: *во-первых*, активность обучающегося в процессе обучения; *во-вторых*, создание условий, в которых обучающийся может проявить себя и самореализоваться; *в-третьих*, уважительное, доброжелательное отношение педагога к обучающемуся.

Особое значение в личностно-деятельностном подходе имеет *организация процесса обучения.* Так, И.А. Зимняя пишет: «Решение задачи (проблемы) в учебной проблемной ситуации предполагает несколько этапов. Первый – это понимание задачи … Второй – это "принятие" задачи … Третий – ее решение, которое должно вызвать эмоциональное переживание / лучше удовлетворения, чем досады, неудовлетворенности собой / и желание поставить и решать собственную задачу и т. д. В качестве обязательного компонента выступает контроль правильности решения» [Зимняя И.А., 1994, с. 14].

Личностно-деятельностный подход, по мнению И.А. Зимней, относится к организации учебно-воспитательного процесса в целом как к деятельности обучающихся в ходе решения ими подготовленных педагогом учебно-коммуникативных задач при условии учета индивидуально-психологических особенностей субъектов, участвующих в образовательном процессе [Зимняя И.А., 2001, с. 6]. Таким образом, личностно-деятельностный подход относится к организации процесса обучения, которая в свою очередь связана с этапами решения задач (проблем) субъектами образовательного процесса с различными познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями, которые нужно учитывать.

Дифференцированный подход рассматривается такими учеными, как Н.К. Гончаров, Л.Г. Зайцева, И.М. Осмоловская, И.Э. Унт и др.

Целью дифференцированного подхода, по мнению И.М. Осмоловской, с одной стороны, является «…обеспечение в учебном процессе каждому ученику возможностей максимального развития способностей, склонностей, раскрытия собственной индивидуальности, т. е. удовлетворение потребностей личности. С дру-

гой стороны – дифференциация предполагает такое видоизменение процесса обучения, которое дает возможность каждому ребенку (отличающемуся от других обучаемостью, мотивацией, особенностями внимания, памяти и т. д.) освоить инвариантное содержание, являющееся педагогически адаптированным содержанием социального опыта, т. е. происходит удовлетворение потребности общества в воспроизводстве культуры» [Осмоловская И.М., 2002, с. 55–56].

Рассматривая *содержание обучения,* И.М. Осмоловская полагает, что если изменения содержания обучения «…обусловлены индивидуально-типологическими особенностями учеников, правомерно говорить о дифференцированном обучении. В данном случае каждая группа учеников усваивает инвариантное содержание, обогащенное фрагментами, которые необходимы именно для этой группы» [Осмоловская И.М., 2002, с. 19]. Таким образом, инвариантное содержание обучения может меняться согласно индивидуально-типологическим особенностям обучающегося.

Исследуя *позицию обучающегося и педагога* в контексте дифференцированного подхода, И.М. Осмоловская полагает, что обучающийся выступает субъектом учебного процесса, педагог поддерживает его, помогает в выявлении собственной индивидуальности, раскрытии способностей, предоставляет права выбора направлений реализации его познавательных потребностей [Осмоловская И.М., 2002, с. 14].

В плане *организации процесса обучения* И.М. Осмоловская предлагает две формы дифференциации: внутриклассную и классы различного уровня обучения (гимназические классы и классы коррекционно-развивающего обучения) [Осмоловская И.М., 2002, с. 38–40]. Для нас большой интерес представляет внутриклассная дифференциация, которая предполагает «…в обычном разнородном классе выделение групп учащихся по каким-либо признакам, в процессе обучения которых вносятся некоторые изменения. В практике внутриклассная дифференциация представлена различными заданиями, дозированием учебной помощи ученикам» [Осмоловская И.М., 2002, с. 38]. Автор рассматривает три критерия для деления групп: 1) деление по успеваемости; 2) деление по психофизиологическим признакам – особенностям памяти, внимания, мышления, восприятия информации; 3) уровневая диффе-

ренциация, предполагающая осуществление дифференциации на основе определения нескольких уровней подготовки по предмету. Каждый обучающийся имеет право и возможность самостоятельно определить, на каком уровне он усваивает учебный материал [Осмоловская И.М., 2002, с. 31].

Для реализации дифференцированного подхода Г.П. Баранова предлагает использовать фронтальную, групповую и индивидуальную формы работы. К фронтальной работе относят «…совместное решение обучаемыми проблемных ситуаций, организацию дискуссий, рецензирование письменных заданий однокурсников» [Баранова Г.П., 1999, с. 68]. К групповой форме работы относят «…обучение в малых учебных группах мобильного, переменного состава» [Баранова Г.П., с. 68]. При делении учащихся на группы Г.П. Баранова учитывает следующие критерии: 1) достигнутый уровень знаний, умений, навыков учащихся; 2) общие и специальные способности; 3) учебные умения; 4) познавательные интересы, мотивы [Баранова Г.П., 1999, с. 74]. Индивидуальная форма работы предусматривает «…индивидуальный темп деятельности. Предложенные задания различны по степени трудности, объему, времени их выполнения» [Баранова Г.П., 1999, с. 69]. Фронтальная, групповая и индивидуальная формы работы позволяют каждому обучающемуся раскрыть свои возможности и способности.

Каковы основания интеграции проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов к обучению? Анализ оснований интеграции проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов показал, что они имеют много общего в целях, содержании, позиции обучающегося и педагога, организации процесса обучения.

Цель обучения, основанного на проблемном, личностно-деятельностном и дифференцированном подходах – развитие личности обучающегося. Характерным для проблемного подхода к обучению является развитие творческого мышления личности обучающегося; для личностно-деятельностного подхода – развитие нравственно совершенной, социально активной и профессионально компетентной личности обучающегося; для дифференцированного подхода – развитие собственной индивидуальности, удовлетворение потребностей личности обучающегося.

Содержание обучения в проблемном подходе определяется через учебные проблемы; в личностно-деятельностном – через знания, способы, программы и алгоритмы действия, в дифференцированном – через вариативное содержание обучения.

Позиция обучающегося и педагога определяется субъект-субъектным взаимодействием, при котором обучающиеся являются активными субъектами обучения, как в проблемном, так и в личностно-деятельностном и дифференцированном подходах.

Организация процесса обучения в проблемном и личностно-деятельностном подходах основана на решении учебных проблем, задач, в дифференцированном подходе – на дифференциации процесса обучения: обучающимся предлагаются задания разного уровня сложности на основе учета уровня их самостоятельности.

Таким образом, *проблемный подход* может рассматриваться как содержательная основа учебных проблем, включающая: предметно-познавательные, коммуникативно-познавательные, духовно-познавательные учебные проблемы; *личностно-деятельностный подход* – как организационная основа субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, имеющая следующие этапы: постановка, решение, проверка решения проблемы; *дифференцированный подход* – как отношение проблемного (содержание) и личностно-деятельностного (процесс) подходов, позволяющее дифференцировать содержание и процесс разрешения учебных проблем в зависимости от познавательно-коммуникативных потребностей и возможностей обучающихся создавать и решать фронтальные, групповые и индивидуальные учебные проблемы.

Как может быть представлена интеграция проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов к обучению? Опираясь на два основания анализа научных подходов – уровневость методологического анализа (общефилософский, общетеоретический, конкретно-научный, собственно методический), а также аспектность рассмотрения учебно-воспитательного процесса (цель, содержание, методы, средства) [см. часть I, глава 1], представим схему интеграции проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов (см. схему 4).

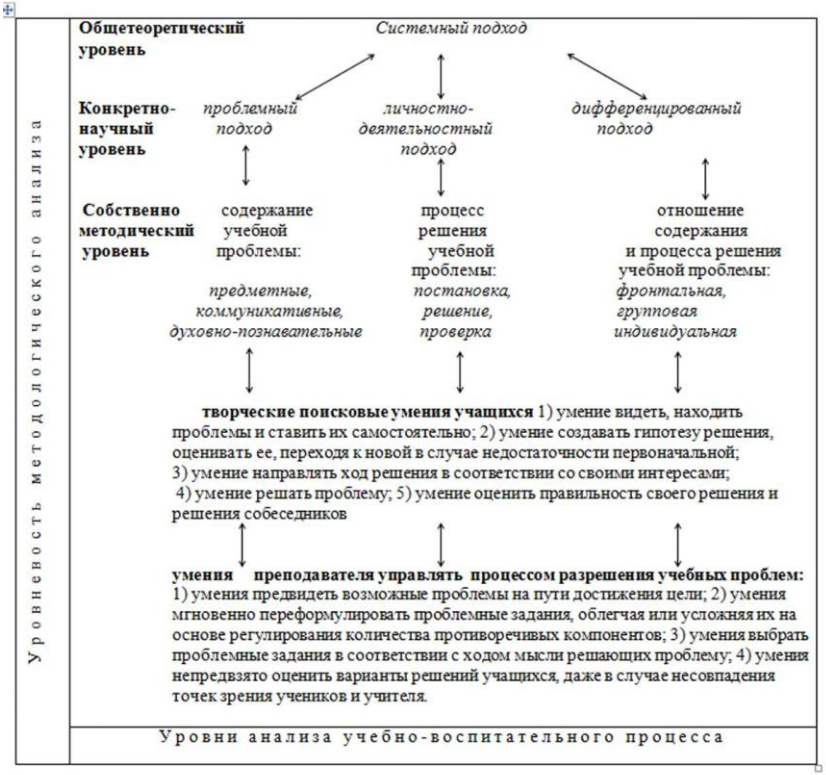


Схема 4. Схема интеграции проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов в обучении (уровни методологического анализа по И.А. Зимней)

Данная схема показывает, что *общетеоретический уровень* относится с системным подходом, что требует реализации единства педагогической теории, эксперимента и практики [Педагогика, 2000, с. 99]. *Конкретно-научный уровень* представлен тремя подходами: проблемный подход – содержательная основа учебных проблем, личностно-деятельностный подход – организационная основа разрешения учебных проблем в предметном содержании, дифференцированный подход – отношение проблемного (содержание) и личностно-деятельностного (процесс) подходов, что позволяет учитывать познавательно-коммуникативные потребности и возможности обучающихся.

Собственно-методический уровень раскрывает процесс разрешения учебных проблем, что требует развития поисковых творческих умений обучающихся. Вслед за Е.В. Ковалевской, отметим следующие поисковые творческие умения обучающихся: видеть, находить, ставить проблемы; строить и оценивать гипотезу; направлять логику решения проблемы; решать проблему; оценить правильность различных вариантов решения проблемы [Ковалевская Е.В., 1999, с. 78–79].

Управление процессом разрешения учебных проблем требует развития профессиональных творческих умений преподавателя, которые, согласно Е.В. Ковалевской, включают умения: предвидеть проблемы на пути к цели; переформулировать проблемные задания, регулируя уровень проблемности; выбрать проблемные задания в соответствии с логикой решения проблемы; адекватно оценить варианты решений проблемы учащимися [Ковалевская Е.В., 1999, с. 78–79].

Интеграция подходов рассматривается нами как основа разработки и использования иерархии учебных проблем при обучении грамматике иностранного языка, *с одной стороны*, и интеграция проблемного, личностно-деятельностного, дифференцированного подходов, *с другой стороны*, которые выступили в качестве теоретико-методологических оснований построения лингво-педагогической модели применения учебных проблем в обучении грамматике немецкого языка, представленной в части III главе 7.2.

ЧАСТЬ II. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ, ОСНОВАННЫЕ НА ИНТЕГРАЦИИ ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

ГЛАВА 1. МОДЕЛИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

1.1. Активизация творческого потенциала обучающегося с позиции учителя-воспитателя и ученика применительно к организации исследовательской деятельности[4]

Любая создаваемая в рамках общей гуманистически ориентированной модели частная модель какого-либо процесса или явления характеризуется этой же гуманистической направленностью. При этом в разработке *модели активизации научно-творческого потенциала обучающегося* посредством разных форм воспитательной работы оговорим следующие концептуальные положения:

– воспитательная работа проводится как в самом образовательном процессе, точнее в процессе обучения, так и вне его, где первая может быть целенаправленной или стихийной, включенной в предметное содержание, т. е. в содержание дидактических единиц, либо дополнительной к нему. Отметим, что говоря о разрабатываемой нами модели, мы имеем в виду все варианты, как по отдельности, так и в совокупности;

– воспитательная работа может эффективно осуществляться в аудиторное и внеаудиторное время; а также в процессе включения обучающихся в поисковую, научно-познавательную, исследовательскую деятельность, правильная организация которой воспи-

[4] Статья перепечатана с согласия автора по первоисточнику: Зимняя И.А. Активизация творческого потенциала обучающегося с позиции учителя-воспитателя и ученика применительно к организации исследовательской деятельности // Проблемное обучение – вызов третьего тысячелетия: Материалы II Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. М.: Лингвастарт, 2002. С. 8–9.

тывает всю совокупность интеллектуально-эмоционально-волевой сферы человека;

– методологически адекватным поставленной задаче подходом является личностно-деятельностный, основы которого, как неоднократно нами подчеркивалось, были заложены в отечественной психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

На основе личностно-деятельностного подхода разработана общая модель активизации творческого потенциала обучающегося, которая представлена с двух позиций:

а) с позиции учителя-воспитателя;

б) с позиции самого обучающегося.

Модель с позиции учителя-воспитателя отвечает на вопрос, что и в какой последовательности он должен делать, чтобы развивать творческий потенциал обучающегося.

Модель с позиции самого обучающегося определяет уровневый процесс его становления как субъекта собственной творческой деятельности, в процессе которой его научно-творческий потенциал не только активизируется, но и развивается.

Ниже представлена общая модель с наименованием каждого из ее уровней, где первый уровень (в таблице – нижний) – это уровень, который выступает в качестве исходного, базисного (см. табл. 7).

Данная модель является основой для последующей разработки программы организации воспитательной работы по развитию творческого научного потенциала обучающихся в организационном и методическом отношениях.

Таблица 7

Общая модель активизации научно-творческого потенциала обучающегося

ОБЩАЯ МОДЕЛЬ АКТИВАЦИИ НАУЧНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	
Позиция учителя-воспитателя	**Позиция обучающегося**
VI уровень (высший) **проектный**	
Составление программы действий обучающегося, группы, класса и ее научно-методического обеспечения	Проектирование собственного исследования
V уровень **исследовательский**	
Подготовка конкретных теоретико-эмпирических задач, их иерархизация	Решение задач, формирование умений, развитие компетенций
IV уровень **проблемно-деятельностный**	
Подбор проблемных ситуаций, решение которых осуществляется в подготовленных формах работы	Осуществление действий по решению задач в проблемных ситуациях
III уровень **субъектно-позиционный**	
Определение, что представляет собой обучающийся, его психосоциальная характеристика	Разбор различных ситуаций, где обучающийся отвечает, что он собой представляет, каковые его мотивы, цели и т. д.
II уровень **аналитико-системный**	
Подбор, анализ, систематизация основных форм, методов работы, способствующих активизации мышления	Разбор различных ситуаций, задач, которые я, обучающийся, могу, хочу решать, и их группировка
I уровень **(базовый) рефлексивный**	
Организация условий, способствующих осознанию того, что человек представляет собой как субъект решения творческих задач	Ответ на вопрос, что я, как обучающийся, могу, чего не могу сделать, какие задачи затрудняют, что делаю в учебно-воспитательном процессе с удовольствием

1.2. Соотношение моделей проблемной ситуации и типов проблемных заданий

Чтобы раскрыть содержание данной главы, имеет смысл ответить на ряд вопросов: *1. Каковы причины недостаточно широкого практического использования проблемного обучения в XX веке? 2. Какие модели проблемной ситуации существуют? 3. Какие типы проблемных заданий соотносятся с определенными моделями проблемной ситуации?*

Каковы причины недостаточно широкого использования проблемного обучения в XX веке? Проблемное обучение, развитое в теоретическом плане (С.Л. Рубинштейн, В. Оконь, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер, Т.В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев, А.В. Брушлинский и др.), к сожалению, не явилось достаточно распространенным явлением в практике преподавания второй половины XX в. в России. Это было связано с тремя проблемами:

– *во-первых*, существовал разрыв теории и практики;

– *во-вторых*, наметился разрыв в цепи понятий «проблемная ситуация» и «проблемная задача»;

– *в-третьих*, реализовалась ориентация на усредненную модель проблемной ситуации при построении проблемных задач (заданий).

Первая проблема (начало 90-х гг. XX в.), обусловленная разрывом теории и практики, в последние годы (2000–2015 гг.) решается, благодаря исследованиям по разработке лингво-педагогической концепции проблемного обучения (Л.И. Колесник, С.П. Микитченко, Е.А. Хохлова, С.К. Закирова, Н.В. Самсонова, Г.М. Махутова, Н.Н. Осипова и др.), в которых общепедагогическая теория применяется к конкретным условиям образовательного процесса, к практике преподавания иностранного языка.

Вторая проблема (конец 90-х гг. XX в.), важная для обучения иностранному языку, сопряженная с разрывом в цепи понятий «проблемная ситуация» и «проблемная задача (задание)», в настоящее время (2000–2018 гг.) решается на основе их определения в системной понятийной цепи, где проблемная задача (задание) – это средство создания проблемной ситуации; проблемная ситуация (психическое состояние интеллектуального затрудне-

ния) – это способ создания проблемности как условия (среды) развития личности.

Третья проблема (начало 2000 г.), связанная с ориентацией при построении проблемных заданий (как средства создания проблемных ситуаций) на усредненную модель проблемной ситуации, может быть рассмотрена по-новому.

Какие модели проблемной ситуации существуют? Известно, что А.М. Матюшкин, как отмечалось ранее, выделил *4 модели проблемной ситуации,* соответствующих: *во-первых*, истории исследований психологии мышления; *во-вторых*, одной из сторон процесса мышления человека [Матюшкин А.М., 2003, с. 94–99]. Четыре модели проблемной ситуации были представлены им в форме таблицы (см. табл. 8) .

Таблица 8

Четыре модели проблемной ситуации (по А.М. Матюшкину)

Модель проблемной ситуации	Главное условие, вызывающее проблему	Способ решения
Поведенческая модель	Препятствие на пути к цели	Преодоление препятствия; обходной путь
Гештальт-модель	Деструктурированность условий и предмета мышления	Создание «хорошей структуры», понимание
Вероятностная модель	«Препятствие», выраженное в альтернативе	Выбор адекватного действия
Информационная модель	Несоответствие наличных и требуемых знаний	Достижение новых знаний, необходимой информации

Какие типы проблемных заданий соотносятся с определенными моделями проблемной ситуации? Если признать существование 4 моделей проблемной ситуации, а не одной усредненной модели, то можно говорить и о *4 типах проблемных заданий,* являющихся средством создания проблемных ситуаций, где каждой модели проблемной ситуации должен соответствовать определенный тип проблемного задания.

Таким образом, 4 типа проблемных заданий, в зависимости от того, какая именно модель проблемной ситуации воссоздается, могут быть также представлены в таблице (см. табл. 9).

Таблица 9

Соотношение моделей проблемной ситуации и типов проблемных заданий

Четыре модели проблемной ситуации	**Четыре типа проблемных заданий**	
	Задание	**Пример**
Поведенческая модель	Задание включает препятствие на пути к цели, которое нужно преодолеть	Вы должны выступить с докладом на международной конференции, *но* Вашего выступления нет в программе
Гештальт-модель	Задание указывает на деструктурированость объекта и необходимость восстановления правильной структуры	Постройте текст в правильной последовательности, если в файле были перепутаны страницы
Вероятностная модель	В задании есть указание на «препятствие», выраженное в альтернативе и нужно сделать выбор варианта	Скажите, какая система образования лучше, в России или в Англии и почему?
Информационная модель	В задании указывается на недостаток информации, которую нужно найти	Найдите пропущенное в тексте слово, предложение, абзац и т. д.

Как было отмечено, теория проблемного обучения: *во-первых*, развивается от подхода (единичное), метода (комплексное) к системе (целостное); *во-вторых*, с 2000 по 2012 гг. проблемное обучение развивалось как система; *в-третьих*, найдены три причины «сбоев» в системе: разрыв теории и практики, разрыв в цепи понятий, ориентация на усредненную модель проблемной ситуации при построении проблемных заданий.

С 2013 по 2018 гг. возникает новый виток развития теории проблемного обучения в контексте интеграции подходов. А с 2018 г. интеграция подходов будет переходить в интеграцию методов, характеризуемую разработкой моделей обучения, воспита-

ния и развития личности – лингво-педагогических моделей, основанных на интеграции подходов к современному образованию и разрабатываемых в свете лингво-педагогической концепции проблемного обучения и в соответствии с такими общепедагогическими категориями, как цель, содержание, методы, средства, формы, условия реализации современного образования.

Как уже отмечалось, лингво-педагогическая концепция проблемного обучения разрабатывается с 2000-х гг. в научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения на базе кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного университета.

ГЛАВА 2. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ

Главной целью современного образования является, как известно, *формирование творческой личности*, способной ставить и решать нестандартные задачи. Для раскрытия содержания данной главы необходимо ответить на вопросы: *1. Что такое творчество и формирование творческой личности? 2. Что такое проблемный подход? 3. Как реализуется проблемный подход в контексте культурологического подхода? 4. Как осуществляется формирование творческой личности в контексте проблемного подхода? 5. Как построена лингво-педагогическая модель реализации целей современного образования на основе интеграции проблемного и культурологического подходов?*

Что же такое творчество и формирование творческой личности? Как известно, «…творчеством называют всякое внесение нового, в частности, создание образов в результате формирующей деятельности духа, творческой фантазии» [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 448–449].

Действительно, творчество и есть процесс создания нового, с одной стороны, порождающий творческую личность, с другой стороны, порождаемый творческой личностью, что и определяет «бивалентную» сущность и тайну творчества.

По мнению Н.А. Бердяева, «творческий акт есть всегда освобождение и преодоление» [Бердяев Н.А., 2006, с. 7]. И этот творческий акт должен лежать в основе обучения, воспитания и развития творческой личности обучающегося в образовании, что может быть схематически представлено в форме пирамиды (см. схему 5, инфографика Д.А. Данилиной).

В основании пирамиды – обучение, воспитание и развитие творческой личности, которые связаны с тремя ребрами, восходящими к вершине пирамиды, соотносимой с *«форм-ированием»* творческой личности, т. е. *«образ-ованием»* творческой личности. Вполне естественно, что в процессе *обучения* формируется творческое мышление как культура мышления, в процессе *воспитания* – творческие межличностные отношения как культура обще-

ния, в процессе *развития* – творческая деятельность как культура поведения, которые выступают как компоненты системы формирования творческой личности как культуры ценностного отношения к действительности. Системообразующим элементом данной системы является количество ребер, т. е. фокусов рассмотрения, а интенсивность ее функционирования прямо пропорциональна их количеству.

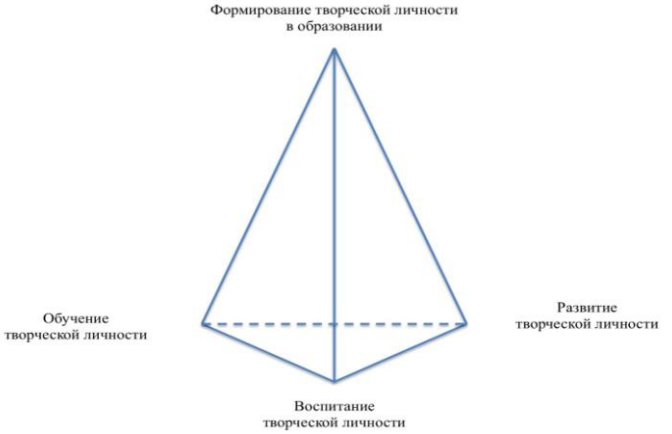


Схема 5. Соотношение обучения, воспитания и развития творческой личности в образовании

Все это говорит о необходимости учета всех элементов системы образования, поскольку формирование творческой личности реализуется: через *обучение* творческой личности в ходе становления *культуры мышления,* через *воспитание* творческой личности в ходе формирования *культуры общения*, через *развитие* творческой деятельности личности в ходе формирования *культуры поведения,* через *образование* творческой личности в процессе формирования *культуры ценностного отношения к действительности.* В связи с этим необходимо выбрать подход к образованию, который позволит системно реализовать поставленные цели, и этим подходом может стать проблемный подход, реализуемый в контексте культурологического подхода.

Что же такое проблемный подход? Определение проблемного подхода как образовательной стратегии развития личности, а также трактовка его основных понятий – проблемность, проблем-

ная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация – были рассмотрены нами в главе 1.2 части I. Но если ранее мы трактовали проблемный подход *в контексте творчества*, то теперь мы можем определить проблемный подход *в контексте культуры*, а затем связать эти два контекста воедино.

Однако прежде чем дать определение понятия «проблемный подход» в контексте культуры, необходимо охарактеризовать его основные понятия или категории. *Проблемность* трактуется нами как главное условие развития культуры мышления, культуры общения, культуры поведения, культуры ценностного отношения к действительности. Способом создания проблемности являются *проблемные ситуации,* средством – проблемные задачи (проблемные задания), механизмом – *проблематизация* – вскрытие *проблемы* в культурологическом содержании субъектами проблемного взаимодействия в процессе совместной образовательной, социальной и профессиональной деятельности на разных уровнях проблемности [Ковалевская Е.В., 2008, 2010, 2013].

Таким образом, в контексте культуры, отраженной в культурологическом подходе, проблемный подход определяется как образовательная стратегия, нацеленная на развитие культуры мышления, культуры общения, культуры поведения, культуры ценностного отношения к действительности в процессе совместной творческой деятельности по постановке проблем, формулировке проблемных задач, разрешению проблемных ситуаций ее субъектами в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности.

Данное определение проблемного подхода в полной мере соотносится с вышеназванными целями образования, в контексте формирования творческой личности, поскольку, в первую очередь, *обучение* соотносится с формированием культуры мышления, *воспитание* связано с формированием культуры общения, *развитие* сопряжено с формированием культуры поведения, а *образование* в целом соотносится со становлением и развитием *ценностного отношения к действительности*. Эти компоненты и составляют *основание цели* лингво-педагогической модели реализации целей современного образования на основе интеграции проблемного и культурологического подходов: 1) культура мыш-

ления; 2) культура общения; 3) культура поведения; 4) культура ценностного отношения к действительности.

Но как реализуется проблемный подход, в контексте культурологического подхода? Идеи реализации проблемного подхода в теории проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, В.А. Крутецкий и др.) соотносятся, с одной стороны, с выделением уровней проблемности в обучении, с другой стороны, с описанием этапов формирования творческой личности в образовании.

Так, основываясь на 4 уровнях проблемности, можно выделить *4 уровня* реализации проблемного подхода: проблемное изложение педагогом учебного содержания; обучающийся решает вместе с педагогом, поставленную педагогом проблему; обучающийся сам решает проблему, поставленную педагогом; обучающийся сам ставит и решает проблему [Ковалевская Е.В., 2013, с. 31].

Также, опираясь на 4 этапа формирования творческой личности, можно зафиксировать *4 этапа* реализации проблемного подхода: бакалавры наблюдают за постановкой проблемы и ее решением преподавателем; бакалавры самостоятельно решают проблему, поставленную преподавателем, пользуясь в случае необходимости его помощью; бакалавры самостоятельно ставят и решают проблему через проблемные задания; бакалавры самостоятельно ставят проблему и решают ее, используя проблемные задания, в том числе и для создания проектов [Скворцов А.В., 2017, с. 18].

На основе интеграции 4 уровней проблемности и 4 этапов формирования творческой личности, а также замены понятий «ученик» и «бакалавр» на «обучающийся», а «преподаватель» (обучение) – на «педагог» (обучение, воспитание, развитие) можно выделить компоненты, составляющие *основание процесса* лингво-педагогической модели реализации целей современного образования на основе интеграции проблемного и культурологического подходов. К этим компонентам относятся: 1) проблемное изложение педагогом учебного содержания; 2) постановка педагогом проблемы и ее решение вместе с обучающимся; 3) постановка педагогом проблемы и ее самостоятельное решение обучающимся; 4) самостоятельная постановка и решение обучающимся проблемы.

Как же осуществляется формирование творческой личности в контексте проблемного подхода? В свете проблемного подхода

формирование творческой личности реализуется в ходе разрешения проблемных ситуаций, возникающих в процессе решения проблемных задач, то есть выполнения проблемных заданий, которые должны формулироваться на основе проблем и соответствовать познавательно-коммуникативным потребностям и возможностям обучающихся.

Так, на основе анализа 4 моделей проблемной ситуации, систематизированных А.М. Матюшкиным, стало возможным разработать 4 типа проблемных заданий, используемых для формирования творческой личности обучающихся, на материале обучения иностранному языку [Ковалевская Е.В., 2006, с. 55–58], иноязычному аудированию [Осипова Н.Н., 2015, с. 13], а также биологии и экологии [Скворцов А.В., 2017, с. 17–18; Ковалевская Е.В., Комиссарова Т.С., 2017, с. 201–209].

Как было отмечено, А.М. Матюшкин систематизировал 4 модели проблемной ситуации, соответствующих истории исследований психологии мышления, а также одной из сторон процесса мышления [Матюшкин А.М., 2003, с. 94–99]. На основе этой идеи удалось предположить, что признание существования 4 моделей проблемной ситуации позволяет разработать 4 типа проблемных заданий как средства создания соответствующих проблемных ситуаций [Ковалевская Е.В. 2006, с. 56–57]. Соответственно, систематизированные А.М. Матюшкиным 4 модели проблемной ситуации могут быть соотнесены с 4 типами проблемных заданий, стимулирующих соответствующую модель проблемной ситуации (см. табл. 10).

Таблица 10

Соотношение моделей проблемной ситуации и типов проблемных заданий

№	**Модели проблемной ситуации.** Главное условие, вызывающее проблему. Способ решения (по А.М. Матюшкину)	**Типы проблемных заданий для обучения:**		
		иностранному языку (по Е.В.Ковалевской)	иноязычному аудированию (по Н.Н. Осиповой)	биологии и экологии (по Т.С.Комиссаровой, А.В. Скворцову)
1	*Поведенческая модель.* Препятствие на пути к цели. Преодоление препятствия, обходной путь	Задание включает препятствие на пути к цели, которое нужно преодолеть	В задании указано на наличие преграды	Задания на преодоление препятствия на пути к цели; при невозможности прямого преодоления – поиск обходного пути
2	*Гештальт-модель.* Деструктурированность условий и предмета мышления. Создание хорошей структуры понимания	Задание указывает на деструктурированность объекта и необходимость восстановления правильной структуры	Задание указывает на нарушение структуры	Задания на создание и осознание структуры решения
3	*Вероятностная модель.* «Препятствие», выраженное в альтернативе. Выбор адекватного действия	В задании есть указание на препятствие, выраженное в альтернативе и нужно сделать выбор варианта	Задание указывает на включение альтернативы	Задания на выбор наилучшего действия для преодоления препятствия, выраженного в альтернативе
4	*Информационная модель.* Несоответствие наличных и требуемых знаний. Достижение новых знаний, необходимой информации	В задании указывается на недостаток информации, которую нужно найти	Задание указывает на недостаток информации	Задания на поиск новых знаний, получение необходимой информации

Интересно, что на основе вышеперечисленных типов проблемных заданий возникают соответствующие этим типам модели проблемной ситуации, переходящие одна в другую. Поэтому на материале обучения иностранному языку в целом (Е.В. Ковалевская) и иноязычному аудированию в частности (Н.Н. Осипова) можно зафиксировать пятый, смешанный или вариативный, тип проблемных заданий, а на материале обучения биологии и экологии – пятый тип проблемных заданий пространственно-графического типа (Т.С. Комиссарова, А.В. Скворцов).

Действительно, 4 разработанных типа проблемных заданий лежат в основе *проблематизации* содержания в процессе обучения, воспитания и развития личности, т е. показывают, как именно нужно сформулировать проблемное задание для стимулирования конкретной модели проблемной ситуации. Поэтому в *основании проблематизации учебного содержания* лингво-педагогической модели реализации современного образования на основе интеграции проблемного и культурологического подходов можно выделить следующие компоненты:1) возникновение/преодоление преграды; 2) нарушение/восстановление структуры; 3) наличие/решение альтернативы; 4) исключение/нахождение информации (см. табл. 10).

Но как построена лингво-педагогическая модель реализации целей современного образования на основе интеграции проблемного и культурологического подходов? Как известно, понятие «модель» может трактоваться как образец объектов и явлений и характеризоваться как: функциональная, которая фиксирует нацеленность модели; процессуальная, которая демонстрирует процесс ее реализации; содержательная, которая раскрывает ее содержание.

Выше были обозначены *три основания модели*: 1) основание *цели* формирования творческой личности; 2) основание *процесса* формирования творческой личности; 3) основание проблематизации учебного *содержания* для формирования творческой личности. Поэтому построенная модель может трактоваться как образец реализации целей современного образования – формирования творческой личности – на основе интеграции проблемного и культурологического подходов и должна характеризоваться как функционально-процессуально-содержательная модель.

Лингво-педагогическая модель реализации целей современного образования на основе интеграции проблемного и культурологического подход ниже представлена схематически (см. схему 6, инфографика Д.А. Данилиной).

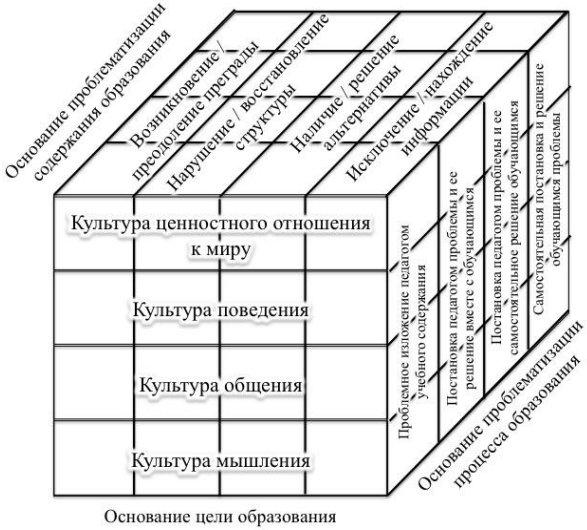


Схема 6. Лингво-педагогическая модель реализации целей современного образования на основе интеграции проблемного и культурологического подходов

Линго-педагогическая модель реализации целей современного образования:

– *основана* на интеграции проблемного и культурологического подходов;

– *определяется* как функционально-процессуально-содержательная модель;

– *включает* три основания – основание *цели* образования (компоненты: культура мышления, культура общения, культура поведения, культура ценностного отношения к действительности); основание *проблематизации процесса* образования (компоненты: проблемное изложение педагогом учебного содержания; постановка педагогом проблемы и ее решение вместе с обучаю-

щимся; постановка педагогом проблемы и ее самостоятельное решение обучающимся; самостоятельная постановка и решение обучающимся проблемы); основание *проблематизации содержания* образования (компоненты – возникновение/преодоление преграды; нарушение/восстановление структуры; наличие/решение альтернативы; исключение/нахождение информации);

– *отличается* вариативной сущностью, фиксируя до 64 вариантов ее рассмотрения;

– *способствует* обучению, воспитанию, развитию как элементам системы образования.

ГЛАВА 3. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

Для выявления потенциальных возможностей проблемно-информационного подхода в организации содержания современного образования необходимо найти ответы на несколько вопросов: *1. Как определяется проблемно-информационный подход? 2. Как трактуется организация содержания современного образования? 3. Как строится лингво-педагогическая модель организации содержания современного образования?*

Как определяется проблемно-информационный подход? Здесь необходимо: *во-первых*, раскрыть сущность понятия «проблемно-информационный подход»; *во-вторых,* обосновать его ценность для современного образования.

Как известно, постановка проблемы, формулировка проблемной задачи, разрешение проблемной ситуации реализуются субъектами проблемного взаимодействия (педагогом и обучающимся в образовательной сфере), как ранее отмечалось, на разных уровнях проблемности.

В отношении *проблемно-информационного подхода* нами ранее была доказана возможность интеграции, т. е. объединения проблемного и информационного подходов в единое целое, исходя из словарного определения информации как воспринимаемых человеком сведений об окружающем мире и протекающих в нем процессах (см. часть I, главы 3.1, 3.2).

Так, в главе 3.2 части I дается определение проблемно-информационного подхода в контексте *творчества,* здесь мы можем определить проблемно-информационный подход в контексте *культуры*, т. е. культурологического подхода, представленного в главе 2 части II. Так, в контексте культуры, *проблемно-информационный подход* определяется как современная образовательная стратегия или стратегия современного образования, нацеленная на развитие культуры мышления при анализе информации, культуры общения при обмене информацией, культуры поведения при использовании новой информации – нового информационного продукта для развития культуры ценностного отношения к

действительности в процессе совместной творческой деятельности субъектов проблемного взаимодействия по постановке проблемы, формулировке проблемной задачи, разрешению проблемной ситуации в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности.

Что касается обоснования ценности проблемно-информационного подхода для современного образования, то самым важным здесь представляется многоэтапная организация образовательного процесса, раскрывающая сущность субъект-субъектного взаимодействия как главного принципа организации обучения, основанного на проблемном подходе.

Как трактуется организация содержания современного образования? Здесь следует: *во-первых*, определить понятия «образование» и «современное образование»; *во-вторых*, раскрыть специфику содержания современного образования и специфику его организации.

В плане определения понятий «образование» и «современное образование» необходимо подчеркнуть следующее. *Во-первых*, как уже отмечалось, «образование», в соответствии со словарным определением, обычно трактуется как «обучение, просвещение»; а также как «совокупность знаний, полученных в результате обучения» [Толковый словарь русского языка, 2001, с. 436]. *Во-вторых*, «современное образование» – это многомерное понятие, характеризуемое также интеграцией понятий «обучение», «воспитание», «развитие» творческой личности в контексте культуры [Путилин В.Д., 2007, с. 40–41].

Действительно, *особенность современного образования* как «воспитывающего и развивающего обучения» [Лернер И.Я., 1995, с. 15], состоит в рассмотрении его содержания в контексте развития культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности [Самсонова Н.В., 2007].

С одной стороны, специфика содержания современного образования определяется: *во-первых,* компонентами содержания образования, *во-вторых,* способами его освоения. К компонентам содержания обучающего, воспитывающего и развивающего образования, по мнению И.Я. Лернера, можно отнести: знания, умения, опыт эмоционально-ценностного отношения, опыт творческой деятельности и др. Способы освоения этого содержания

можно сопоставить с уровнями проблемности: на первом уровне проблемности реализуется проблемное изложение педагогом содержания образования; на втором уровне педагог ставит проблему, формулирует проблемную задачу, организует разрешение проблемной ситуации обучающимся; на третьем уровне педагог вместе с обучающимся ставят проблему, формулируют проблемную задачу, разрешают проблемную ситуацию; на четвертом уровне обучающийся самостоятельно ставит проблему, формулирует проблемную задачу, разрешает проблемную ситуацию. *Если уровни проблемности, как правило, соотносятся с уровнями активности обучающегося в решении проблемы, то здесь уровни проблемности соотносятся с «понятийной триадой» проблемного подхода – проблемой, проблемной задачей, проблемной ситуацией. Это раскрывает не только фиксацию уровней проблемности, но и логику реализации понятийной триады – от проблемы к проблемной задаче и далее к проблемной ситуации.*

С другой стороны, специфика организации содержания современного образования соотносится с проблемно-информационным подходом: *во-первых*, в процессе освоения знаний развивается творческое мышление, которое способствует формированию культуры мышления; *во-вторых*, в ходе освоения умений применения знаний развиваются творческие межличностные отношения, которые способствуют формированию культуры общения; *в-третьих,* в ходе совместной творческой деятельности формируется культура поведения; *в-четвертых*, в процессе освоения опыта эмоционально-ценностного отношения развивается творческая личность, которая осваивает культуру ценностного отношения к действительности. И этот процесс бесконечен в пространстве и во времени, поскольку он «подпитывается» энергией взаимного качественного перехода явлений, что может быть отражено в модели.

Как строится лингво-педагогическая модель организации содержания современного образования? Нужно: *во-первых*, дать определение модели и выявить специфику лингво-педагогической модели; *во-вторых,* раскрыть структуру и содержание данной модели.

Так, *модель,* в соответствии со словарным определением, как уже отмечалось, трактуется как образец предметов и явлений и характеризуется как структурно-содержательная, процессуальная,

функциональная и др. Особенность *лингво-педагогической модели* состоит в том, что в ней «лингво» соотносится с содержанием обучающего, воспитывающего и развивающего образования, а «педагогическая» – с процессом освоения данного содержания и характеризуется как содержательно-процессуальная модель (см. схему 7, инфографика Д.А. Данилиной).

При разработке лингво-педагогической модели организации содержания современного образования на основе проблемно-информационного подхода мы использовали идею построения А.М. Матюшкиным трехмерной модели проблемной ситуации [Матюшкин А.М., 2003, с. 102].

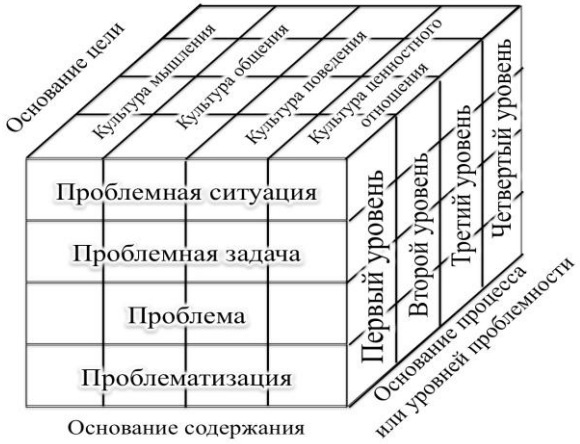


Схема 7. Лингво-педагогическая модель организации содержания современного образования на основе проблемно-информационного подхода

Таким образом, *лингво-педагогическая модель организации содержания современного образования:*

– *основывается* на проблемно-информационном подходе;

– *определяется* как функционально-содержательно-процессуальная модель;

– *включает* три основания – основание цели, основание содержания, основание процесса современного образования (уровней проблемности):

основание цели содержит четыре компонента: культура мышления как результат развития творческого мышления, культура общения как результат развития творческих межличностных отношений, культура поведения как результат развития творческой деятельности, культура ценностного отношения к действительности как результат развития личности;

основание содержания включает четыре компонента: проблематизация, проблема, проблемная задача, проблемная ситуация;

основание процесса содержит четыре компонента: на первом уровне проблемности реализуется проблемное изложение педагогом содержания образования; на втором уровне проблемности – постановка проблемы, формулировка проблемной задачи, организация разрешения проблемной ситуации проводятся самим педагогом; на третьем уровне проблемности постановка проблемы, формулировка проблемной задачи, разрешение проблемной ситуации осуществляются совместно педагогом и обучающимся; на четвертом уровне проблемности постановка проблемы, формулировка проблемной задачи, разрешение проблемной ситуации реализуются самим обучающимся, при этом контроль ведется постоянно, и при постановке проблемы, и при формулировке проблемной задачи, и при разрешении проблемной ситуации;

– *отражает* вариативность и многомерность организации содержания современного образования как педагогического явления (до 64 вариантов рассмотрения);

– *позволяет* раскрыть потенциальные возможности проблемно-информационного подхода в образовании личности – творческого мышления при анализе информации для формирования культуры мышления, творческих межличностных отношений при обмене информацией для формирования культуры общения, творческой деятельности при использовании информации для формирования культуры поведения, творческой личности при синтезе новой информации для формирования культуры ценностного отношения к действительности в процессе проблематизации, постановки проблем, формулировки на основе проблем проблемных задач, разрешении на основе проблемных задач проблемных ситуаций в образовательной, социальной, профессиональной сферах на разных уровнях проблемности.

Итак, построенная нами лингво-педагогическая модель организации содержания современного образования показывает, что *содержание современного образования организуется на основе проблемно-информационного подхода*: *с одной стороны*, на основе целей современного образования, рассматриваемых в контексте культуры; *с другой стороны*, на базе процесса современного образования, реализуемого в контексте проблемно-информационного подхода.

Эти исследования, проводимые в плане разработки лингвопедагогической концепции проблемного обучения, реализуются с середины 2000-х гг. в научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения на базе кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного университета, где с 2015 г. начал разрабатываться проблемно-информационный подход применительно к современному образованию в контексте его основных категорий – целей (2015 г.), содержания (2016 г.), методов (2017 г.), средств (2018 г.), форм (2019 г.) и условий (2020 г.) – в свете проводимых в Нижневартовском государственном университете Всероссийских научно-практических конференций с международным участием под общим названием «Образование на грани тысячелетий».

ГЛАВА 4. ПОСТРОЕНИЕ ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

В качестве главного метода проблемного обучения выступает проблематизация. Для раскрытия содержания этого феномена необходимо ответить на вопросы: *1. Каковы направления реализации проблематизации? 2. Какие компоненты проблематизации содержания обучения существуют? 3. Какие компоненты проблематизации процесса обучения существуют? 4. Как определяется лингво-педагогическая модель реализации методов проблемного обучения и что она включает? 5. Какие примеры реализации методов проблемного обучения можно привести?*

Каковы направления реализации проблематизации? Как известно, *основными категориями проблемного обучения* являются: проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема. На современном этапе становления и развития теории и практики проблемного обучения его *ключевой категорией* становится *проблематизация,* определяемая нами как механизм, способ, метод, лежащий в основе вскрытия явной или неявной проблемы в содержании обучения на начальном этапе педагогом, на последующих – обучающимся [Ковалевская Е.В., 2000, с. 23].

При этом проблематизация реализуется в трех направлениях: проблематизация содержания обучения, проблематизация процесса обучения, отношение проблематизации содержания обучения к проблематизации процесса обучения, в контексте разработки концепции лингвопедагогики и проблемного обучения в одноименной научно-исследовательской лаборатории Нижневартовского государственного университета, которая вот уже много лет успешно работает на базе кафедры иностранных языков.

Какие компоненты проблематизации содержания обучения существуют? Было установлено, что *проблематизация содержания обучения* включает такие компоненты, как проблематизация учебного текста, проблематизация учебных заданий к нему, одновременная проблематизация учебного текста и заданий к нему [Колесник Л.И., 2004, с. 4]. Поскольку учебное задание может быть сформулировано в форме проблемного вопроса, а учебный вопрос, учебное задание, учебный текст являются

структурными компонентами любого учебника, постольку проблематизация содержания обучения может включать расширенный набор таких компонентов, как проблематизация учебного вопроса, проблематизация учебного задания, проблематизация учебного текста, проблематизация учебника.

Какие компоненты проблематизации процесса обучения существуют? Было определено, что *проблематизация процесса обучения* включает следующие компоненты: проблематизация на основе включения преграды в содержание обучения, проблематизация на основе нарушения структуры в содержании обучения, проблематизация на основе включения альтернативы в содержание обучения, проблематизация на основе исключения информации из содержания обучения [Ковалевская Е.В., 2006, с. 55–58]. Следует подчеркнуть, что концепция проблематизации процесса обучения стоится нами, как было отмечено в главе 1.2 части I, на идее А.М. Матюшкина, выделившего четыре модели проблемных ситуаций: поведенческая модель, гештальт-модель, вероятностная модель, информационная модель. Так, поведенческая модель содержит препятствие на пути к цели, гештальт-модель ориентирована на деструктурированность условий и предмета мышления, вероятностная модель включает выраженное в альтернативе «препятствие», информационная модель свидетельствует о несоответствии наличной и требуемой информации [Матюшкин А.М., 2003, с. 97–99].

Что же касается *отношения проблематизации содержания обучения к проблематизации процесса обучения,* то было показано, что это отношение связано с уровнями проблемности в обучении. Итак, нами были выделены следующие уровни проблемности в обучении: проблемное изложение педагогом содержания обучения, обучающийся решает с помощью педагога поставленную педагогом проблему, обучающийся самостоятельно решает поставленную педагогом проблему, обучающийся самостоятельно ставит и решает проблему [Ковалевская Е.В., 2000, с. 24–25]. При этом, как отмечалось ранее, уровни проблемности в обучении были выделены нами путем интеграции уровней проблемности, описанных в работах В.А. Крутецкого [Крутецкий В.А., 1972, с. 185–186] и Т.В. Кудрявцева [Кудрявцев Т.В., 1975, с. 279]. Как правило, *рассмотрение уровней про-*

блемности в теории и практике проблемного обучения *связано с методами проблемного обучения*.

При этом *метод проблемного обучения* определяется нами как «способ достижения цели, совокупность приемов и операций педагогического воздействия» [Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее, 2010, с. 25]. Также было отмечено, что *реализация методов проблемного обучения осуществляется* в лингво-педагогических моделях, где «лингво» соотнесено с содержанием обучения, а «педагогические» сопряжено с процессом обучения. На сегодняшний день в научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения построены разнообразные лингво-педагогические модели проблематизации содержания обучения и процесса обучения на материале не только аспектов языка, таких как лексика (С.К. Закирова), грамматика (Е.А. Хохлова), текст (Н.В. Самсонова), но и видов речевой деятельности, таких как говорение (С.П. Микитченко, Г.М. Махутова), чтение (Л.И. Колесник), аудирование (Н.Н. Осипова), подробное описание которых представлено в части III данной книги.

Как определяется лингво-педагогическая модель реализации методов проблемного обучения и что она включает? Необходимо еще раз уточнить, что, в соответствии со словарным определением, *модель трактуется,* как образец предметов и явлений и характеризуется как содержательная или процессуальная модель. Исходя из того, что в *лингво-педагогических моделях,* «лингво» соотносится с содержанием обучения, а «педагогические» с процессом овладения данным содержанием, разрабатываемые нами лингво-педагогические модели могут быть охарактеризованы как содержательно-процессуальные модели.

Таким образом, лингво-педагогическая модель реализации методов проблемного обучения *имеет следующую* структуру (см. схему 8, инфографика Д.А. Данилиной).

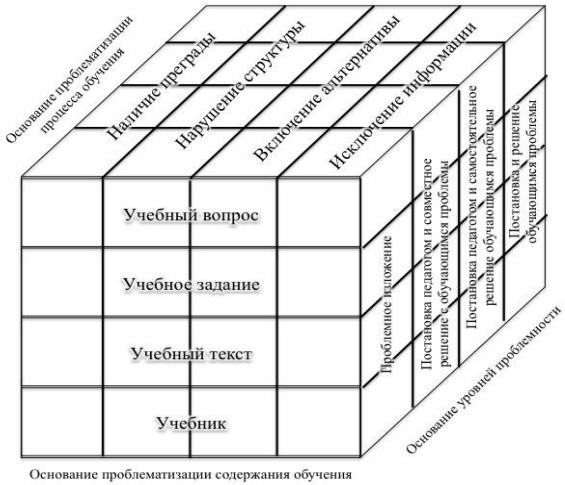


Схема 8. Лингво-педагогическая модель реализации методов проблемного обучения

– *Основание проблематизации содержания обучения* включает такие компоненты, как: учебник, учебный текст, учебное задание, учебный вопрос; иными словами, можно проблематизировать каждый из вышеперечисленных компонентов – отдельно или вместе.

– *Основание проблематизации процесса обучения* содержит такие компоненты, как: наличие преграды, нарушение структуры, включение альтернативы, исключение информации; т. е. можно проблематизировать учебник, учебный текст, учебное задание, учебный вопрос через включение преграды, нарушение структуры, включение альтернативы, исключение информации – отдельно или вместе.

– *Основание уровней проблемности как отношения проблематизации содержания обучения и процесса обучения, реализуемое на разных уровнях проблемности,* включает такие компоненты, как: проблемное изложение педагогом содержания обучения; педагог ставит проблему, обучающийся вместе с педагогом решает ее; педагог ставит проблему, обучающийся сам решает ее; обучающийся сам ставит и решает проблему.

Лингво-педагогическая модель реализации методов проблемного обучения, как показано на схеме 8, включает три основания,

каждое из которых содержит по четыре компонента, относящихся к конкретному основанию. От пересечения оснований можно получить до 64 вариантов проблематизации содержания и процесса обучения, поскольку в основе данной модели заложен механизм действия «кубика Рубика».

Какие примеры реализации методов проблемного обучения можно привести? С целью иллюстрации практического применения фрагмента построенной нами модели можно привести *пример проблематизации учебного вопроса к учебному тексту на занятии по иностранному языку,* в котором дается описание реального события – XI международной научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий», проведенной в Нижневартовском государственном университете в 2015 г.

Сначала (для сравнения) приведем пример непроблемного учебного текста (на любом иностранном языке) и непроблемных вопросов к нему, на которые обучающийся должен ответить (см. табл. 11).

Таблица 11

Пример непроблемного учебного текста и непроблемных учебных вопросов к нему

Учебные вопросы к тексту	**Учебный текст (описание события)**
Кто (проводит событие)?	Научно-исследовательская лаборатория лингвопедагогики и проблемного обучения и кафедра иностранных языков *проводят*____
Что...?	XI международную научно-практическую конференцию «Образование на грани тысячелетий»
Где...?	в Нижневартовске на базе Нижневартовского государственного университета по адресу: ул. Дзержинского, д. 11
Когда...?	5 ноября 2015 г. с 10.00 до 15.00, *по следующей теме:*
Какая...?	«Проблемно-информационный подход к реализации целей современного образования: вопросы теории и практики»
Почему...?	Потому что нужно понять взгляды студентов и преподавателей на образование в XXI веке в свете государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

Теперь приведем *пример проблематизации* учебных вопросов к учебному тексту, на которые нужно ответить. В этом случае

заранее осуществляется *проблематизация содержания обучения и процесса обучения* на основе разработанной нами лингво-педагогической модели. Если *на основании* (плоскости) *проблематизации содержания обучения* мы выбираем *один компонент* – учебный вопрос, то *на основании* (плоскости) *проблематизации процесса обучения* мы учитываем *все компоненты,* соотносимые с четырьмя моделями проблемных ситуаций. Иными словами, при постановке учебного вопроса мы стимулируем одну из четырех моделей проблемной ситуации (см. табл. 12).

Таблица 12

Примеры проблематизации содержания учебного текста и учебных вопросов к нему

Модель проблемной ситуации	**Пример проблематизации содержания**
Поведенческая модель	*Наличие, преграды.* Для включения преграды может быть задан вопрос к одному из абзацев, сформулированный на другом незнакомом языке. При ответе на вопросы по тексту необходимо сначала найти в тексте ответ на «непонятный вопрос» на другом незнакомом языке
Гештальт-модель	*Нарушение структуры.* Для нарушения структуры можно поменять местами вопросы. При ответе на вопросы по тексту необходимо сначала выстроить их в правильной последовательности по тексту
Вероятностная модель	*Включение альтернативы*. Для включения альтернативы *можно* дать две группы вопросов, например, добавив в одну из групп вопрос, не связанный с данным текстом. При ответе на вопросы по тексту необходимо сначала найти группу вопросов, соответствующих данному тексту
Информационная модель	*Исключение информации.* Для исключения информации можно убрать один из вопросов к одному из абзацев. При ответе на вопросы по тексту необходимо сначала найти (придумать) пропущенный вопрос к одному из абзацев текста

Здесь мы постарались показать, как может быть теоретически обоснована и построена, а также практически применена лингво-

педагогическая модель реализации методов проблемного обучения на основе проблемно-информационного подхода, которая:

– *основывается* на концепции проблематизации содержания и процесса обучения;

– *определяется* как лингво-педагогическая модель, ориентированная одновременно и на содержание, и на процесс обучения;

– *содержит* три основания – проблематизации содержания обучения, проблематизации процесса обучения, уровней проблемности обучения как отношения проблематизации содержания и процесса обучения, реализуемого на разных уровнях проблемности;

– *позволяет* фиксировать до 64 вариантов реализации данной модели, раскрывая ее вариативный характер, отражающий вариативную сущность проблемного обучения.

Отметим, что *результатом* и *продуктом творческой деятельности* научно-исследовательской *лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения* явилось написание и публикация *первой коллективной монографии,* посвященной рассмотрению лингво-педагогических категорий проблемного обучения.

Сейчас вашему вниманию представлена *вторая коллективная монография,* посвященная теоретическому обоснованию и практической реализации лингво-педагогических моделей проблемного обучения, основанных на интеграции современных подходов к образованию в целом (см. часть II) и к обучению иностранному языку в особенности (см. часть III). Планируется также подготовка *третьей коллективной монографии,* направленной на исследование теории и практики лингво-педагогического эксперимента в проблемном обучении иностранному языку. Нельзя также не отметить, что направления становления и развития теории и практики проблемного обучения в современном образовании [Ковалевская Е.В., 2005, с. 106–108] были определены нами более десяти лет тому назад.

ГЛАВА 5. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО И НООСФЕРНОГО ПОДХОДОВ

Раскрывая содержание данной главы, необходимо найти ответы на пять групп вопросов*: 1. Что такое образование и в чем состоит особенность современного образования? 2. Что такое проблемный подход и чем он важен для современного образования? 3. Что такое ноосферный подход и в чем его значение для современного образования? 4. Что такое педагогические средства, т. е. средства образования, и в чем особенность их реализации в современном образовании? 5. Как можно представить лингво-педагогическую модель использования средств современного образования на основе интеграции проблемного и ноосферного подходов?*

Что такое образование и в чем состоит особенность современного образования? Следует, *с одной стороны,* дать определение понятия «образование»; *с другой* – выявить характерную направленность современного образования, определяющую его особенность.

По словарному определению, как отмечалось ранее, образование – это процесс и результат усвоения данной суммы знаний, навыков и умений. Особенность же современного образования заключается в том, что: *во-первых,* нарастающий поток информации ведет к увеличению осваиваемых знаний и умений, что вызывает необходимость овладения в первую очередь *средствами и способами* их освоения, чему, как известно, способствует проблемный подход; *во-вторых,* нарастающая проблематизация в обществе и в образовании ищет выход в обращении образования к *культуре* личности и общества (см. часть II, глава 2).

Продолжая рассматривать содержание образования в контексте культуры и углубляя это знание, обратимся к работам И.Я. Лернера. Так, *в контексте образования* культура в обобщенном виде определяется И.Я. Лернером как «социальный опыт, накопленный человечеством и включающий знания, способы репродуктивной и творческой деятельности, систему эмоционально-ценностных отношений к миру, к окружающей действительности» [Лер-

нер И.Я., 1995, с. 27]. И далее И.Я. Лернер уточняет: «Для достижения этих целей необходимо содержание образования, неизменно и на всех ступенях обучения включающее систему взаимосвязанных и постепенно усложняющихся знаний, в том числе глобальных проблем человечества; способы применения знаний на широко понимаемой, т. е. теоретической и прикладной (технологической) практике; структуры творческой деятельности на основе приобретенных знаний и умений; эмоционально-ценностное отношение как к процессу усвоения содержания образования, так и к объектам усвоения, к познаваемому миру и его проблемам. Усвоение совокупности этих элементов содержания образования должно быть направлено на формирование мировоззрения и мировосприятия, обусловливающих облик личности, проявляющийся в ее активной жизнедеятельности» [Лернер И.Я., 1995, с. 43]. По И.Я. Лернеру, содержание образования – это «педагогическая адаптация системы знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности и эмоционального отношения к миру, усвоение которого обеспечивает развитие личности» [Лернер И.Я., 1999, с. 349].

Также в содержание образования В.В. Краевский включает «…помимо “готовых” знаний и опыта осуществления деятельности по привычному стандарту, по образцу, также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений» [Краевский В.В., 2008, с. 43].

Таким образом, *культура* как совокупность процессов материальной и духовной деятельности, создаваемых человечеством, может быть *освоена личностью* через *содержание образования,* в совокупности таких его компонентов, как система знаний, умения и навыки, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и его проблемам.

Исходя из отмеченных особенностей современного образования, по нашему мнению, можно сформулировать его определение: *современное образование – это процесс и результат овладения системой знаний, умениями и навыками, опытом творческой деятельности, эмоционально-ценностным отношением к миру и его проблемам через освоение способов их добывания, в контексте культуры личности и общества. Этому, как известно, может способствовать проблемный подход.*

Что такое проблемный подход и чем он важен для современного образования?

Определение проблемного подхода к образованию было сформулировано нами *в контексте* **творчества** еще в 2008 г. как стратегии, которая нацелена «на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по постановке и решению проблем в социальной и профессиональной сферах» [Ковалевская Е.В., 2008, с. 4].

Сейчас, в 2018 г., можно дать *определение проблемного подхода в контексте* ***культуры***, как образовательной стратегии, которая нацелена на формирование культуры мышления, культуры общения, культуры поведения, культуры ценностного отношения к действительности личности в целом в процессе постановки проблем, решения проблемных задач, разрешения проблемных ситуаций в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности (см. часть II, глава 2).

На основе *интеграции определения проблемного подхода с акцентом на* ***творчество*** и определением проблемного подхода *с акцентом на* ***культуру*** можно дать *новое определение проблемного подхода*. Проблемный подход – это образовательная стратегия, нацеленная на формирование культуры мышления через развитие творческого мышления, культуры общения через развитие творческих межличностных отношений, культуры поведения через развитие творческой деятельности, культуры ценностного отношения к действительности через развитие творческой личности в процессе совместной проблематизации, постановки проблем, формулировки и решения проблемных задач, разрешения проблемных ситуаций в образовательной, социальной и профессиональной сферах участниками проблемного взаимодействия на разных уровнях проблемности.

Так, процесс *проблемного взаимодействия в ходе совместной творческой деятельности* реализуется на разных уровнях проблемности, что важно для современного образования, основанного на принципе субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающегося. Как известно, можно выделить *4 уровня проблемности* процесса современного образования: 1) проблем-

ное изложение педагогом содержания образования; 2) постановка педагогом и решение вместе с обучающимся проблемы; 3) постановка педагогом и самостоятельное решение обучающимся проблемы; 4) постановка и решение обучающимся проблемы.

При этом в процессе освоения содержания современного образования, по мнению И.Я. Лернера, «…приоритетную роль конечного результата призваны играть мировоззренческие проблемы, методология познавательной деятельности, надпредметные способы деятельности, структуры творческой умственной деятельности и напряженное эмоциональное отношение, направленное на проектируемую систему ценностей» [Лернер И.Я., 1995, с. 43]. Все сказанное в определенной мере связано с ноосферным подходом к современному образованию.

Что такое ноосферный подход и в чем его значение для современного образования? Нужно, *с одной стороны,* дать определение ноосферного подхода в контексте трактовки понятия «ноосфера»; *с другой стороны,* определить его значение в свете рассмотрения содержания современного образования в контексте культуры и освоения этого содержания на основе проблемного подхода.

Так, определяя ноосферу, В.И. Вернадский пишет: «Эта новая форма биогеохимической энергии, которую можно назвать *энергией человеческой культуры* или культурной биогеохимической энергией, является той формой биогеохимической энергии, которая создает в настоящее время ноосферу» [Вернадский В.И., 2007, с. 387].

На основе соотнесения определения понятия ноосферы, с одной стороны, и проблемного подхода, с другой стороны, постараемся дать определение ноосферного подхода. *Ноосферный подход* к образованию – это образовательная стратегия, нацеленная на формирование культуры мышления через развитие творческого мышления, культуры общения через развитие творческих межличностных отношений, культуры поведения через развитие творческой деятельности, культуры ценностного отношения к действительности через развитие творческой личности при постановке и решении проблем на основе отбора, структурирования, организации содержания современного образования как отражения феномена ноосферы – энергии человеческой культуры или культурной биогеохимической энергии.

И если *проблемный подход*, в первую очередь, соотносится с *процессом* современного образования, раскрывающего его творческую сущность, то *ноосферный подход*, в первую очередь, соотносится с *содержанием* современного образования, отражающего энергию человеческой культуры. Но для того, чтобы *содержание* современного образования (ноосферный подход) могло быть освоено в *процессе* современного образования (проблемный подход), необходимо обратиться к *средствам* современного образования (интеграция ноосферного и проблемного подходов). Необходимо поставить и решить вопрос о том, какими средствами можно достичь желаемого результата.

Что такое педагогические средства, т. е. средства образования, и в чем особенность их реализации в современном образовании? Следует, *с одной стороны,* дать определение средств образования, *с другой* – выявить специфику их реализации в современном образовании.

При определении педагогических средств в современном образовании следует отметить, что это «материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначающиеся для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития учащихся...» [Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю., 2003, с. 142]. К таким средствам, как известно, относятся: 1) печатные средства, 2) электронные средства, 3) аудиовизуальные средства и др.

Обратимся *к печатным средствам,* получившим наибольшее распространение в образовательном процессе, одним из которых является учебник. Если учебник является средством образования, то все элементы учебника как системы, обладающие, как известно, всеми характеристиками этой системы, также являются средствами образования. Это учебный вопрос, учебное задание, учебный текст и собственно учебник.

В чем же состоит особенность реализации этих традиционных на первый взгляд средств в современном образовании? В возможности их реализации в контексте проблемного и ноосферного подходов, т. е. в их «проблематизации» и «ноосферизации».

Как можно представить лингво-педагогическую модель использования средств современного образования на основе интеграции проблемного и ноосферного подходов? Полезно, *с одной*

стороны, построить модель реализации средств современного образования, основанную на проблемном и ноосферном подходах, *с другой стороны,* выявить постоянные и переменные основания модели (см. схему 9, инфографика Д.А. Данилиной).

Данная модель включает три основания:

1. Основание *процесса* образования, соотносимое с *проблемным подходом,* которое включает четыре компонента *(как* мы осваиваем): 1) проблемное изложение педагогом учебного содержания; 2) постановка педагогом и решение вместе с обучающимся проблемы; 3) постановка педагогом и решение обучающимся проблемы; 4) постановка и решение обучающимся проблемы *(постоянное основание).*

2. Основание *содержания* образования в контексте культуры, соотносимое с *ноосферным подходом,* которое включает четыре компонента *(что* мы осваиваем): 1) система знаний; 2) умения и навыки; 3) опыт творческой деятельности; 4) эмоционально-ценностное отношение к миру и проблемам *(постоянное основание).*

3. Основание *средств* образования (печатные средства), соотносимое с проблемным и с ноосферным подходами, которое включает (с *помощью чего* мы осваиваем): 1) учебный вопрос; 2) учебное задание; 3) учебный текст; 4) учебник *(переменное основание, т. к. печатные средства могут быть заменены на электронные, аудиовизуальные и др. средства).*

Эта лингво-педагогическая модель использования средств современного образования на основе интеграции проблемного и ноосферного подходов может быть представлена схематически (см. схему 9).

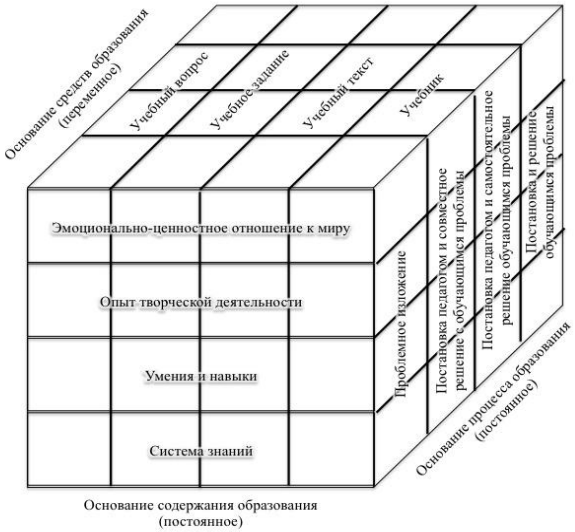


Схема 9. Лингво-педагогическая модель использования средств современного образования на основе интеграции проблемного и ноосферного подходов

В данной модели основание процесса современного образования и основание содержания современного образования являются постоянными, в то время как основание средств современного образования является переменным – печатные средства, или электронные средства, или аудиовизуальные средства, или др.

Особенность данной модели состоит в том, что она:

– *во-первых, основана* на проблемном, ноосферном и интеграции проблемного и ноосферного подходов;

– *во-вторых, включает* три основания, базирующиеся на вышеназванных подходах, соотносимые с процессом, содержанием, средствами современного образования;

– *в-третьих, позволяет* увидеть до 64 вариантов реализации модели;

– *в-четвертых, дает возможность* раскрыть специфику реализации таких *традиционных средств,* как учебник, учебный текст, учебное задание, учебный вопрос, *в новом свете современного образования,* в контексте интеграции проблемного и ноосферного подходов.

ГЛАВА 6. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

6.1. Модель реализации конференции как новой формы повышения квалификации

Для того чтобы доказать возможность построения модели реализации конференции как новой формы повышения квалификации нужно ответить на три вопроса: *1. Что такое проблемный подход? 2. Что такое форма повышения квалификации? 3. Что такое конференция как новая форма повышения квалификации в свете проблемного подхода?*

Что такое проблемный подход? Необходимо уточнить, во-первых, что означает проблемный подход, во-вторых, как этот подход организован.

При *определении проблемного подхода* мы будем опираться на трактовку, данную в главе 5 части II. И если проблемный подход как образовательная стратегия нацелен на формирование культуры мышления через развитие творческого мышления, то его можно организовать, т. е., по словарному определению, «упорядочить» [Толковый словарь русского языка, 1999, с. 459] в соответствии с этапами решения проблемы в творческом мыслительном процессе.

Как известно, А.М. Матюшкин выделяет пять этапов мыслительного процесса: «1) возникновение проблемной ситуации; 2) использование известных способов – этап «закрытого» решения проблемы; 3) расширение области поиска новых способов решения – этап «открытого» решения проблемы, – нахождение нового отношения или принципа действия; 4) реализация найденного принципа; 5) проверка правильности полученного решения…» [Матюшкин А.М., 1968, с. 194]. По мнению А.М. Матюшкина, эти этапы составляют лишь общую схему процесса решения.

Эта общая схема процесса решения проблемы, по нашему мнению, может быть основой организации проблемного подхода в современном образовании:

1) этап постановки проблемы и возникновения проблемной ситуации;

2) этап решения проблемы на основе имеющихся знаний и умений;

3) этап решения проблемы на основе новых знаний и умений;

4) этап решения проблемы;

5) этап проверки правильности решения проблемы.

Очевидно, что эти пять этапов решения проблемы, лежащие в основе развития творческого мышления для воспитания культуры мышления, должны быть учтены как при организации современного образования, так и при построении форм повышения квалификации современных педагогов.

Что такое форма повышения квалификации? Следует определить, *во-первых*, что такое форма, *во-вторых*, что такое форма повышения квалификации и как она соотносится с содержанием.

По словарному определению, «форма... – прежде всего внешнее очертание, наружный вид предмета, внешнее выражение какого-либо содержания…, а также и внутреннее строение, структура, определенный и определяющий порядок предмета или порядок протекания процесса…» [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 489].

Известно, что образовательные программы осваиваются, *с одной стороны*, в таких формах, как очная, очно-заочная (вечерняя), заочная, дистанционная, семейное образование, эксперимент и т. д.; *с другой стороны*, в таких организационных формах, как лекция, семинар, практическое занятие, урок, творческая мастерская и т. д. Что касается формы повышения квалификации, то она рассматривается нами, в первую очередь, как организационная форма, которая должна соответствовать своему содержанию.

Интересно, что содержание и форма, в соответствии со словарным определением, – это «категории, традиционно используемые для характеристики отношений между способом организации вещи и собственно материалом, из которого вещь состоит» [Новейший философский словарь, 2001, с. 949]. Иными словами, «содержание есть “что” в “как” формы, есть то, что наполняет форму и из чего она осуществляется» [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 422]. Именно поэтому не только содержание определяет форму его существования, но и форма влияет на содержание, расширяя или ограничивая возможности освоения данного содержания.

Так, например, традиционные формы повышения квалификации – лекция, семинар, реферат, экзамен и др. – могут вступать в противоречие с новым содержанием, так как в традиционных формах, в первую очередь, учитывается «внешнее выражение какого-либо содержания», а не «внутреннее строение, порядок протекания процесса» [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 489].

Понятно, что новое содержание требует новых форм повышения квалификации, таких, например, как конференция.

Что такое конференция как новая форма повышения квалификации в свете проблемного подхода? Нужно выяснить, *во-первых*, что такое конференция, *во-вторых*, почему конференция – это новая форма повышения квалификации и как она организована.

Поскольку, по словарному определению, конференция – это «собрание, совещание, … лиц, ученых для обсуждения определенных вопросов» [Большой энциклопедический словарь, 2001, с. 567], постольку конференция как форма субъект-субъектного взаимодействия ее участников соотносится с проблемным подходом как *внешняя и внутренняя форма* реализации содержания:

– *Конференция* может быть рассмотрена *как внешняя форма* или внешняя структура, поскольку она соответствует обновленному содержанию, включающему не только профессиональные знания и умения, но и поисковые творческие умения, необходимые педагогу для организации исследовательской деятельности для себя и своих обучающихся.

– *Конференция* может быть рассмотрена *как внутренняя форма* или внутренняя структура, потому что как форма, определяющая «порядок протекания процесса», она должна соотноситься с логикой развертывания содержания предмета обучения, т. е. мысли, а значит, соответствовать пяти ранее перечисленным этапам развертывания мыслительного процесса, по А.М. Матюшкину.

Именно поэтому конференция [Ковалевская Е.В., 2006, с. 72–76; Ковалевская Е.В., 2013, с. 3–7], может быть представлена как внутренняя форма развертывания содержания курса повышения квалификации педагогов, включающая, в свете проблемного подхода, пять этапов решения проблемы в проблемной ситуации:

1) Этап постановки проблемы и возникновения проблемной ситуации, который нацелен на выбор темы и проблемы статьи и доклада, формулировку гипотезы.

2) Этап решения проблемы на основе имеющихся знаний и умений, который ориентирован на использование известной информации и методов теоретического и экспериментального исследования.

3) Этап решения проблемы на основе новых знаний и умений, который направлен на поиск новой информации и методов теоретического и экспериментального исследования.

4) Этап решения проблемы, который предполагает завершение теоретического и экспериментального исследования, подтверждение или опровержение гипотезы, написание текста статьи, подготовку доклада и компьютерной презентации, отправку заявки с текстом статьи доклада в оргкомитет конференции.

5) Этап проверки правильности решения проблемы, который фиксирует оценивание: а) собственного доклада и компьютерной презентации в ходе выступления и ответов на вопросы слушателей; б) выступлений других участников конференции в ходе анкетных опросов; в) собственной статьи и статей других участников конференции в сборнике статей, публикуемых после проведения конференции.

Все вышеизложенное может быть представлено в форме модели «Дерево вопросов» (см. рис. 1, инфографика Д.А. Данилиной), являющейся наглядным доказательством рассмотренной нами темы.

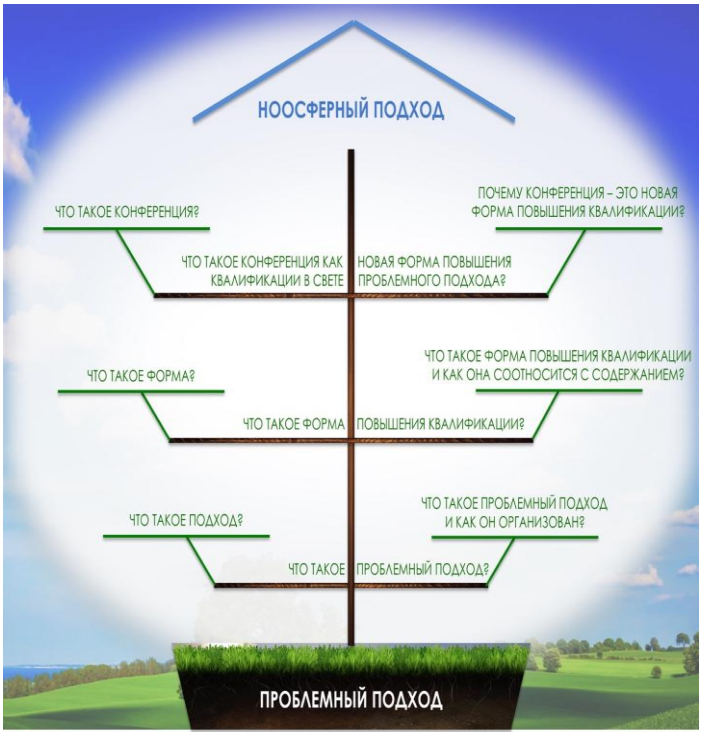


Рис. 1. «Дерево вопросов»

Но если содержание главы может быть представлено в форме *дерева вопросов*, и дерево связано с биосферой, а биосфера – с ноосферой, то конференция может быть рассмотрена как новая форма повышения квалификации в свете ноосферного подхода.

6.2. Модель конференции-семинара как новой формы дополнительного профессионального образования

Для раскрытия данной темы нужно ответить на ряд вопросов: *1. В чем суть инновационного характера современного дополнительного профессионального образования? 2. Как связаны категории цели, содержания, формы в этом образовании? 3. Что такое конференция-семинар? 4. Как может быть представлена модель конференции-семинара?*

В чем суть инновационного характера современного дополнительного профессионального образования? Суть том, что вместе со школьными стандартами второго поколения и вузовскими стандартами третьего поколения пришло понимание того, что инновационные *цели*, заточенные на творчество как процесс и результат создания нового ведут за собой обновление *содержания* и *формы* современного образования. Это приводит к необходимости обновлений в системе дополнительного профессионального образования педагогов, которые должны понимать сущность и взаимосвязь обновленных цели, содержания, формы как базовых общефилософских *и общепедагогических категорий* с позиции *теории и практики*.

Как связаны категории цели, содержания и формы в этом образовании? Так, в соответствии со словарным определением, *категория* – это «предельно общее понятие» [Новейший философский словарь, 2001, с. 481], а *понятие* «закрепляется в слове» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 207]. Эти определения показывают, что «цель», «содержание», «форма» проходят таинственный путь обобщения: от слова к понятию, от понятия к категории. Определим сущность и взаимосвязь этих категорий.

Цель как категория – это «представляемое и желаемое будущее событие или состояние…, представление результата нашего действия» [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 506]. В этом определении цели для нас важен акцент: *во-первых,* на желаемое будущее событие или состояние; *во-вторых*, на представление результата нашего действия. Иными словами, цель ориентирована на будущее и связана с результатом. Все это неопровержимая теория вопроса, однако практика как «критерий истины» показывает, что при реализации заветной цели «желаемое будущее событие» растягивается во времени, а «представление результата» с течением времени теряется в пространстве. Так извечное противоречие между желаемым – целью и действительным – результатом ведет к образовательному пессимизму, критике всего того, что не оправдывает наши педагогические ожидания в поиске истины в последней инстанции. Для преодоления данного противоречия в формулу успеха необходимо включить еще две величины – категории «содержание» и «форма».

По словарному определению, как было отмечено в главе 6.1 части II, *содержание* и *форма* – это категории, применяемые для характеристики отношения между способом организации вещи и материалом, из которого она состоит [Новейший философский словарь, 2001, с. 949]. То есть «содержание» – это «что» в «как» формы [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 422]. В этих определениях для нас интересно то, что: *во-первых*, сущность одной категории определяется через сущность другой категории, и они слиты как две стороны одной медали; *во-вторых*, эти категории существуют вместе благодаря взаимосвязи, отношению «что» – содержания в «как» – формы. Именно поэтому не только содержание определяет форму его бытия, но и форма влияет на содержание, расширяя или сужая доступ к его использованию. Так, например, формы традиционного обучения могут превращать инновационное содержание в традиционное содержание, и наоборот.

Почему это происходит? *Форма* как общефилософская и общепедагогическая категория одновременно определяется содержанием и определяет его, способствуя или сдерживая его становление и развитие. Как было ранее отмечено, особенность определения сущности формы состоит в том, что выявляются *внешняя форма* как ее внешнее строение, структура и *внутренняя форма* как ее внутреннее строение, структура, определяющая порядок организации в ней жизнедеятельности содержания [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 489].

Что такое конференция-семинар? В системе дополнительного профессионального образования для педагогов, как показывает практика, а практика – «критерий истины», такой формой повышения квалификации может явиться *конференция-семинар.* Если *конференция* – это собрание, совещание групп лиц, ученых для обсуждения определенных вопросов, то *семинар* – это обсуждение участниками заранее подготовленных докладов [Большой энциклопедический словарь, 2001]. Из определений следует, что это близкие по значению понятия, а значит, они могут быть интегрированы в одно слово, понятие, категорию.

Конференция-семинар как *внешняя форма* или внешняя структура: *во-первых*, отвечает современным *целям*, направленным на развитие творческой личности педагога, владеющего как профес-

сиональными знаниями и умениями, так и поисковыми творческими умениями ставить и решать жизненные и профессионально важные проблемы; *во-вторых*, соотносится с обновленным *содержанием*, включающим не только профессиональные знания и умения, но и поисковые творческие умения.

Конференция-семинар как *внутренняя форма* или внутренняя структура, характеризующая протекание процесса, должна соотноситься с логикой развертывания содержания предмета обучения, т. е. мысли: от постановки проблемы в проблемной ситуации, через решение проблемы в процессе разрешения проблемной ситуации, до проверки правильности решения проблемы и возникновения новых проблем для решения.

Как может быть представлена модель конференции-семинара? Модель конференции-семинара может быть представлена как *внутренняя форма* развертывания содержания курса повышения квалификации педагогов, имеющая *внутреннюю трехэтапную структуру:*

I. *Этап подготовки к конференции-семинару или постановки проблемы.* Семинар, проводимый с педагогами-участниками конференции-семинара по актуальным проблемам современного образования, связанным с заявленной темой. Целью данного этапа является постановка проблемы и ориентировка в информации при работе над докладом/статьей каждого из участников конференции-семинара (4-5 дней, 36 академических часов).

II. *Этап реализации или решения проблемы.* Проблемно-проектная лаборатория, в работе которой принимают участие все участники конференции-семинара, прошедшие I этап. Целью данного этапа является решение проблемы в процессе написания доклада/статьи на основе поиска, классификации, обобщения, систематизации, анализа, синтеза теоретико-эмпирической информации. Этот этап включает два подэтапа:

– собственно исследование;

– написание текста доклада/статьи (4-5 дней, 36 академических часов).

III. *Этап рефлексии или проверки решения проблемы, постановки новых проблем.* Конференция-семинар, участие в ее работе всех участников I и II этапов, доклад и его публикация в форме статьи в сборнике материалов конференции-семинара. Целью данного этапа является оценка не только собственного доклада

как объекта оценивания и докладов всех участников, в плане значимости и доступности представленной в докладах информации, но и своего места и роли, как субъекта новой проблемно-информационной среды, объединяющей всех участников конференции-семинара (один день, 8 академических часов).

Таким образом, реализация *конференции-семинара* предусматривает 72 академических часа подготовительной работы и 8 академических часов работы конференции, что соответствует необходимой учебной нагрузке в рамках курсов повышения квалификации. Такие конференции-семинары были успешно проведены нами с ноября 2012 г. по март 2018 г. для учителей иностранных языков школ гг. Мегиона и Нижневартовска преподавателями Нижневартовского государственного университета, а также для учителей и преподавателей иностранного языка, аспирантов г. Москвы преподавателями Лингво-педагогического колледжа «Лингвастарт». Успешность реализации данной формы дополнительного профессионального образования педагогов была подтверждена интереснейшими докладами и статьями участников конференций-семинаров, опубликованных с 2012 по 2018 гг. в сборниках материалов: *Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* «Образование на грани тысячелетий» под редакцией Л.И. Колесник и *Московской международной конференции* «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» под редакцией Е.В. Ковалевской (материалы этих конференций внесены в РИНЦ).

Все это позволяет сделать следующие *выводы:*

– *во-первых*, конференция-семинар может быть представлена как новая форма повышения квалификации учителей и преподавателей иностранных языков;

– *во-вторых*, трехэтапная структура протекания семинара-конференции может быть перенесена в практику повышения квалификации аспирантов;

– *в-третьих*, конференция-семинар как новая форма повышения квалификации обеспечивает гармонизацию целей, содержания, форм, а значит и результата творческой деятельности личности – доклада на конференции-семинаре, зафиксированного в продукте его творческой деятельности – статье, публикуемой в сборнике материалов конференций.

ГЛАВА 7. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ЕГО ЦЕЛЕЙ И СОДЕРЖАНИЯ

Завершающая вторую часть коллективной монографии глава 7 позволяет построить «мыслительный мост» между второй частью, раскрывающей лингво-педагогические модели образования, соотносимые с такими его категориями, как цель, содержание, методы, средства, формы, условия образования в целом, и третьей частью, рассматривающей лингво-педагогические модели обучения, воспитания и развития личности в контексте преподавания иностранного языка.

Вот круг вопросов, которые будут рассмотрены в данной главе: *1. В чем состоит особенность построения совокупности целей обучения иностранному языку? 2. В чем заключается специфика построения иерархии целей обучения иностранному языку? 3. Как может быть построена лингво-педагогическая модель обеспечения условий реализации современного образования?*

В чем состоит особенность построения совокупности целей обучения иностранному языку? Цели обучения иностранному языку – образовательная, практическая, воспитательная, развивающая, зафиксированные ранее И.Л. Бим [Бим И.Л., 1977] и др., определили содержание обучения иностранному языку начиная с 90-х гг. XX в.

Выделение в начале 90-х гг. XX в. новой *совокупности целей – практической, развивающей, воспитательной,* наряду с традиционной *образовательной* целью, постоянно присущей любой образовательной парадигме, было серьезным шагом вперед по пути развития педагогической науки в области иностранного языка. Это событие, *с одной стороны*, отразило развитие существующих тенденций в лингвистическом образовании – коммуникативное обучение [Мельник С.И., 1986; Пассов Е.И., 1991 и. др.], развивающее обучение [Китайгородская Г.А., 1992; Мильруд Р.П., 1997 и др.], концепция воспитания в контексте личностно-деятельностного подхода и гуманистической парадигмы образования [Ворожцова И.Б., 2002 и др.]; *с другой стороны*, ответило на потребности нового российского общества.

Особенностью построения совокупности целей явилось:

– совокупное рядоположенное, линейное, а не иерархическое, пространственное построение целей;

– доминанта практической цели, не предполагающая установления иерархической зависимости между другими целями;

– выведение на первый план чтения как вида речевой деятельности;

– использование более крупных понятий («образовательная» цель) в обучении как части более мелких понятий («обучение» иностранному языку).

В данном контексте этой совокупности целью обучения является образовательная цель, в то время как образование – это более широкое понятие, которое включает в себя и обучение, и воспитание, и развитие личности.

Данная *совокупность целей* должна была определить: *содержание, методы, средства, формы, условия* обучения иностранному языку. Это обучение подвергалось в последнее десятилетие XX в. не всегда справедливой критике со стороны детей, родителей, а также потенциальных работодателей, что свидетельствует о несоответствии уровня владения иностранным языком новым потребностям постоянно меняющегося общества, ищущего лекарства от этого несоответствия в западной культуре, западных идеалах, в западных языках, западных учебниках. Данное явление, *с одной стороны*, определило развитие теории личностно-деятельностного подхода [Зимняя И.А., 2001], проектного подхода [Полат Е.С., 2000], проблемного подхода [Ковалевская Е.В., 2000] в отечественной науке; *с другой стороны*, привело в практике преподавания к замене отечественных учебников на зарубежные, цель которых направлена на развитие обучающегося, а содержание строится сообразно логике проблемно-проектного подхода [Хадчинсон Т., 1994; Capelle G., Cavalli M., Guidon N., 1994].

Именно *совокупное (комплексное),* а не иерархическое (целостное, системное) построение целей обучения иностранному языку явилось первопричиной многих неудач, а все остальные, перечисленные выше причины, – следствиями этой первопричины, которые трудно недооценивать в третьем тысячелетии.

В чем заключается специфика построения иерархии целей обучения иностранному языку? Специфика построения целей современного образования определяется их систематизацией в форме иерархии. Именно *иерархическое* (целостное, системное) построение целей образовательного процесса, а не только процесса обучения, позволяет построить *иерархию целей*, уровни которой располагаются сообразно генезису целей: по горизонтали – *обучающая, практическая, воспитательная;* по вертикали – *развивающая* цель – сквозная вертикаль образовательного процесса, моделирующего процесс познания мира через преодоление противоречий, отраженных в объективных проблемах бытия на предметно-познавательном, коммуникативно-познавательном и духовно-познавательном уровнях [Ковалевская Е.В., 2001, с. 12–14]. Особенностью иерархии целей современного образования явились:

– *во-первых*, доминанта развивающей цели, предполагающая установление иерархических связей с другими целями, как единой вертикали для трех горизонтальных уровней целей;

– *во-вторых*, иерархическое построение обучающей, практической, воспитательной целей, вытекающих одна из другой и служащих основой стержневой цели развития;

– *в-третьих*, придание одинаковой значимости всем видам речевой деятельности – чтению, говорению, аудированию, письму, переводу – как элементам подсистемы, находящимся во взаимосвязи;

– *в-четвертых*, установление понятийного равновесия, т. е. признание «образования» более широким понятием, чем «обучение», в соответствии с чем основными целями образовательного процесса (предмет – иностранный язык) являются: по горизонтали – обучающая, практическая, воспитательная цели, а по вертикали – развивающая цель.

Как может быть построена лингво-педагогическая модель обеспечения условий реализации современного образования? Общефилософский ход развития объектов от «частичного» к «комплексному» и «целостному» может быть соотнесен с генезисом целей образования: от единичной цели к совокупности целей, и далее к иерархии целей. Здесь на первом уровне выступает обу-

чающая цель (предметно-познавательный уровень), на втором – практическая цель (коммуникативно-познавательный уровень), на третьем – воспитательная цель (духовно-познавательный уровень), а общим стержнем является развивающая цель, проходящая через три названных уровня. Тем более что развитие в образовательном процессе должно осуществляться на конкретных объектах действительности: иностранный язык как средство выражения мысли (предметно-познавательный уровень), речь как способ выражения мысли (коммуникативно-познавательный уровень), сама мысль (духовно-познавательный уровень).

Иерархия целей современного образования, основанного на проблемном подходе, может быть соотнесена с иерархией содержания проблемного образования, основной единицей которого является проблема – предметно-познавательная (лингвистическая), коммуникативно-познавательная, духовно-познавательная – в движении и развитии.

Интеграция иерархии целей и иерархии содержания современного образования и составляет гармонию целей и содержания современного образования как *условия* реализации этого образования, где с обучающей целью, в первую очередь, соотносятся предметно-познавательные (лингвистические) проблемы, с практической – коммуникативно-познавательные проблемы, с воспитательной – духовно-познавательные проблемы, а развивающая цель реализуется на трех вышеназванных уровнях (см. схему 10, инфографика Д.А. Данилиной).

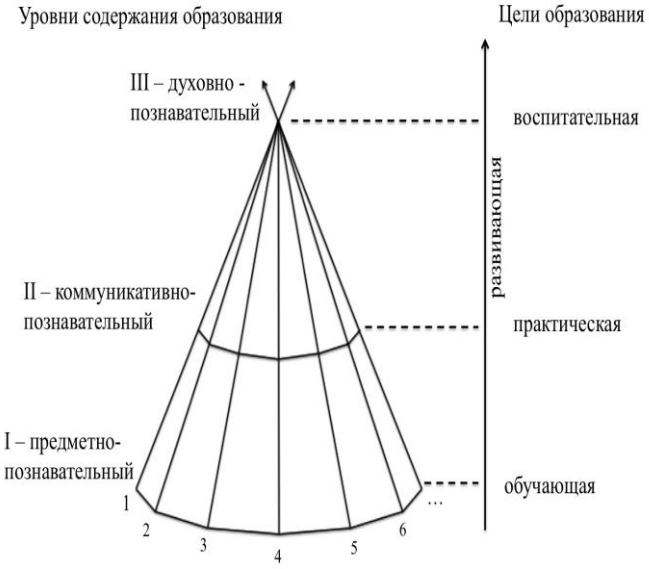


Схема 10. Лингво-педагогическая модель обеспечения условий реализации современного образования на основе интеграции его целей и содержания

Условные обозначения:

1. Слева обозначены три уровня содержания современного образования: I – предметно-познавательный; II – коммуникативно-познавательный; III – духовно-познавательный.

2. Справа обозначены цели современного образования, которые могут быть соотнесены с уровнями содержания образования и процессом образования. По горизонтали: обучающая цель – предметно-познавательный уровень, практическая цель – коммуникативно-познавательный уровень, воспитательная цель – духовно-познавательный уровень; по вертикали: развивающая цель, реализующаяся на всех трех уровнях.

В центре обозначен конус, представляющий данную модель: основание конуса соответствует предметно-познавательному уровню; цифрами указаны предметы, входящие в содержание обучения:1 – иностранный язык, 2 – русский язык, 3 – литература, 4 – история, 5 – обществознание, 6 – мировая художественная

культура и т. д.; кольцо в середине конуса соответствует коммуникативно-познавательному уровню, на котором решаются общепредметные проблемы на основе обмена предметными знаниями (идет процесс сближения); вершина конуса соотносится с духовно-познавательным уровнем, который «фокусирует» общечеловеческие проблемы как результат обмена на коммуникативном уровне предметными знаниями (процесс сближения окончен и начинается новый виток развития от вершины «вверх» в ноосферу).

Данная модель позволяет гармонично:

– связать цели и содержание образования;

– выстроить межпредметные связи в образовательном процессе;

– связать наукоцентрическую (I уровень) и антропоцентрическую (III уровень) образовательные модели через их отношение на коммуникативно-познавательном уровне, где обучающиеся обмениваются научными знаниями, полученными на предметно-познавательном уровне, переходя к решению проблем на духовно-познавательном уровне. *Все это и обеспечивает условия реализации современного образования.*

ЧАСТЬ III. ПОСТРОЕНИЕ ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ГЛАВА 1. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

1.1. Особенности создания проблемной ситуации при обучении иностранному языку[5]

Проблемная ситуация (ПС) является объективным фактором (Н.А. Элиава), формируемым в учебном процессе самим педагогом. Учащийся включается в ПС только тогда, когда он обладает соответствующими знаниями и определенной степенью подготовленности, обеспечивающими понимание заданной ситуации, выявление мыслительной задачи и возможность ее решения. ПС становится дидактическим приемом только тогда, когда у учащегося возникает когнитивная, познавательная потребность решения проблемы. При этом, как отмечается, между включением в ПС и возникновением когнитивной потребности существует сложная взаимозависимость, ибо одно стимулирует и определяет другое. Однако, исходя из положения, что «всякая деятельность начинается с потребности», будем считать основным для формирования речевой деятельности (РД) на иностранном языке (ИЯ) формирование именно потребности, точнее, коммуникативно-когнитивной потребности.

Считаем целесообразным также разведение понятий «объективная проблемная ситуация» (ОПС) и «субъективная проблемная ситуация» (СПС).

---

[5] Статья перепечатана с согласия автора по первоисточнику: Зимняя И.А. Особенности создания проблемных ситуаций при обучении иностранному языку // Проблемное обучение в специальном вузе: Тезисы 12-й научно-методической конференции. М.: Изд-во Военного ин-та иностранных языков, 1977. С. 102–104.

Проблемная ситуация, рассматриваемая в качестве центрального звена процесса мышления и усвоения, так же, как и мыслительная задача, включает неизвестное, которое соотносится с предметом, способом или условием выполнения действия (А.М. Матюшкин). Если в качестве основного объекта обучения ИЯ рассматриваются виды РД, т. е. умения слушать, говорить, читать, писать, переводить, то каждый из этих видов РД, т. е. говорение, слушание, чтение, письмо и перевод, характеризуясь психологическим содержанием деятельности, может быть представлен такими элементами этого содержания, как предмет, способ, средство, единицы и т. д. Соответственно в создаваемой ОПС неизвестным может быть: а) предмет, в качестве которого в РД выступает мысль или смысловое содержание высказывания; б) средство (язык); в) способ формирования и формулирования мысли посредством языка (речь) и г) условия их реализации (ситуация общения).

В чем же специфика и, может быть, некоторая трудность создания ОПС при обучении всем видам РД на ИЯ? Прежде всего, в том, что предмет РД – мысль – неотделима от средств ее формирования и формулирования, т. е. языка и речи. Соответственно, в общении обычно неизвестность мысли, т. е. смыслового содержания высказывания, предполагает известность или знакомость средств и способов ее выражения. Но так как при обучении ИЯ сначала сами средства неизвестны, то преподаватель старается сделать известным предмет высказывания, т. е. смысловое содержание. Возникает ситуация невозможности создания проблемной ситуации, так как сам язык как система единиц и правил оперирования ими, являясь только средством выражения мысли, не может вызвать у человека без специальной лингвистической направленности естественную познавательную потребность.

Тем более в этих условиях не может быть сформулирована коммуникативно-познавательная потребность. Источником создания коммуникативно-познавательной потребности может служить актуализация способа формирования и формулирования известной мысли посредством языка, т. е. речь, заданная в рецептивных видах РД или продуцированная самим говорящим. Отметим здесь, что это является не собственно РД учащихся, а только РД в системе учебной деятельности. Если же говорить о действительной внутренней мотивированности РД, то возникновение СПС

предполагает, что коммуникативно-познавательная потребность находит себя в предмете РД, т. е. мысли, которую может задать преподаватель, создав ОПС и, соответственно, поставив мыслительные задачи.

Таким образом, возникает психологическая задача создания иерархии ОПС с последовательным выделением ее уровней. Например, первым их них может быть уровень создания ОПС на известном предмете неизвестными средствами (т. е. языковыми единицами) для выявления актуализации новых, неизвестных способов формирования и формулирования мысли. Вторым может быть уровень, при котором известны отработанные ранее способы формирования и формулирования мысли посредством известных языковых средств для выражения неизвестного, нового смыслового содержания, мысли, предмета РД. На этом уровне ОПС может предполагать и нахождение более сложных способов формирования и формулирования мысли на более сложных уровнях речевого иноязычного высказывания. На третьем уровне этой иерархии может осуществляться решение собственных предметных мыслительных задач, заданных ОПС и осознаваемых как элементы СПС.

1.2. Лингво-педагогическая модель проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку

Современное состояние проблемного обучения, как ранее отмечалось, действительно характеризуется переходом от проблемного подхода к интеграции подходов и далее к интеграции методов, что связано с конкретной разработкой способов, механизмов реализации проблемного обучения, в качестве такого механизма выступает *проблематизация.*

Возникают следующие вопросы: *1. Как определяется проблематизация и какие уровни проблематизации можно выделить? 2. Как построена лингво-педагогическая модель проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку? 3. Какие примеры реализации данной модели можно привести? 4. В чем состоит суть проблемной методики изучения иностранного языка, реализующей разработанную нами модель?*

Как определяется проблематизация и какие уровни проблематизации можно выделить? Проблематизация, как уже отмечалось, определяется как механизм (способ, метод – в зависимости от контекста рассмотрения), который лежит в основе усмотрения или вскрытия очевидной или неочевидной объективной проблемы в учебном содержании субъектами проблемного взаимодействия; на начальном этапе осуществляется педагогом, а на последующих – обучающимся. Поэтому *проблематизация* лежит в основе создания проблемности как условия развития и *осуществляется на трех уровнях*, соотносимых с тремя единицами проблемного обучения:

1. Проблематизация содержания обучения – текста (единица – проблема), реализуемая в модели.

2. Проблематизация процесса обучения (единица – проблемная задача), отражаемая в модели.

3. Отношение проблематизации содержания и процесса обучения (единица – проблемная ситуация), представленное в модели.

На этом основании была построена лингво-педагогическая модель проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку, имеющая, соответственно, трехкомпонентную структуру [Ковалевская Е.В., 2000]. В основу построения этой модели положена идея построения классификации проблемных ситуаций А.М. Матюшкина [Матюшкин А.М., 2003], на основе которой была построена иерархия проблемных ситуаций И.А. Зимней (см. часть III, глава 1.1).

Построенная нами лингво-педагогическая модель проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку включает три модели: модель проблематизации содержания обучения, модель проблематизации процесса обучения, модель отношения проблематизации содержания и процесса обучения.

Модель проблематизации содержания обучения (единица – проблема) включает три уровня:

1) предметно-познавательный (лингвистический), где неизвестным является средство формирования мысли, т. е. язык;

2) коммуникативно-познавательный, где неизвестным является способ формирования и формулирования мысли, т. е. речь;

3) духовно-познавательный, где неизвестным является предмет, т. е. сама мысль, смысловое содержание.

Предметно-познавательный (лингвистический) уровень включает предметно-познавательные (лингвистические) проблемы, соотносимые с уровнями языка: фонетика, лексика, грамматика, стилистика, текст. Коммуникативно-познавательный уровень содержит коммуникативно-познавательные проблемы, соотносимые с уровнями речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо, чтение, перевод. Духовно-познавательный уровень содержит соотносимые с иерархией ценностей духовно-познавательные проблемы: личностные, семейные, коллективные, национальные, всемирные.

Модель проблематизации процесса обучения (единица – проблемная задача) основывается на интеграции уровней проблемности в обучении [Крутецкий В.А., 1972; Кудрявцев Т.В., 1975]. Наша модель, как уже отмечалось, включает пять уровней проблемности, соотносимых со степенью мыслительной активности субъекта в постановке и решении проблемы, лежащей в основе проблемной задачи: нулевой уровень – непроблемное изложение педагогом учебного материала; первый уровень – проблемное изложение педагогом учебного материала; второй уровень – обучающийся решает с помощью педагога поставленную педагогом проблему; третий уровень – обучающийся самостоятельно решает проблему, поставленную педагогом; четвертый уровень – обучающийся самостоятельно ставит и решает проблему. Включение нулевого, «цокольного» уровня проблемности особенно важно при изучении иностранного языка, поскольку он является одновременно целью и средством обучения, и на начальном этапе иноязычные средства обучающемуся практически неизвестны.

Модель отношения проблематизации содержания и процесса обучения (единица – проблемная ситуация) позволяет соотнести проблематизацию содержания обучения и проблематизацию процесса обучения иностранному языку с уровнями мыслительной активности обучающихся при решении проблемы. Этот уровень обеспечивает создание проблемных ситуаций при условии соответствия проблем и проблемных задач познавательно-коммуникативным потребностям и возможностям обучающихся, а также при подготовленности педагога к реализации проблемного подхода в обучении иностранному языку.

Как построена лингво-педагогическая модель проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку? Эта модель, основанная на отношении проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку, имеет три плоскости: 1) плоскость аспектов языка; 2) плоскость видов речевой деятельности; 3) плоскость уровней проблемности. Пересечение различных плоскостей показывает возможное количество сегментов проблематизации (здесь заложен механизм «кубика Рубика»), от пересечения плоскостей можно получить до 125 вариантов.

Нулевой уровень проблемности соотносится с речевыми действиями, а первый, второй, третий и четвертый уровни совпадают с речевой деятельностью. Возможность выделения ячейки в данном кубике показывает не только многообразие вскрываемых проблем путем постановки проблемных задач и создания проблемных ситуаций, но и позволяет сконцентрировать внимание на том, где именно фокусируется проблемность (см. схему 11, инфографика Д.А. Данилиной).

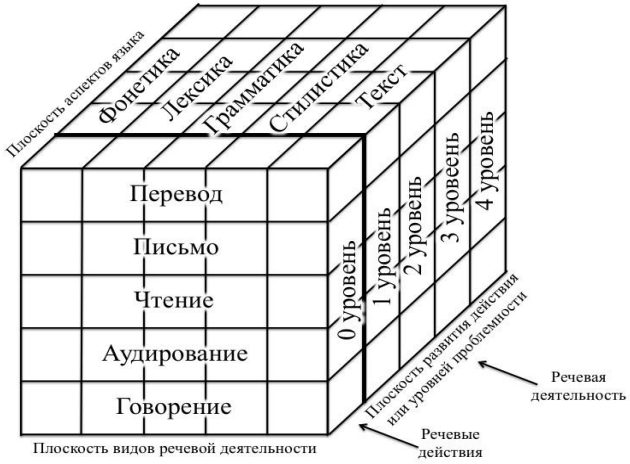


Схема 11. Лингво-педагогическая модель проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку

Данный кубик может быть назван диагностическим, поскольку на его основе можно проводить оценку уровня владения иностранным языком не по 5-балльной, а по 125-балльной шкале. Например, можно определить: 1) в какой мере обучающийся владеет грамматикой, необходимой ему для говорения; 2) в какой ме-

ре обучающийся владеет говорением на основе освоенной им грамматики; 3) каков уровень мыслительной активности обучающегося в постановке и решении предметно-познавательных и коммуникативно-познавательных проблем как основы проблемных задач, стимулирующих процесс разрешения проблемных ситуаций. (Лингво-педагогическая модель, включающая духовно-познавательные проблемные задачи, представлена в главе 5.1 части III).

Созданная модель положена в основу методики обучения иностранному языку, которая обеспечивает комплексную реализацию образовательной, практической, воспитательной и развивающей целей в их взаимодействии, которые были определены И.Л. Бим [Бим И.Л., 1977]. На этой основе программа обучения и воспитания становится программой творческого развития личности.

Какие примеры реализации данной модели можно привести? Можно привести конкретные примеры проблемных задач трех уровней – предметно-познавательные (лингвистические), коммуникативно-познавательные, духовно-познавательные, а также методику работы с ними в рамках одной темы при обучении иностранному языку (на материале французского языка).

Предметно-познавательные (лингвистические) проблемные задачи являются основой для создания проблемных ситуаций на известном предмете неизвестными средствами (языковыми средствами) для овладения этими средствами. Очевидно, что уровень проблемности здесь ограничен, но для ее поддержания может быть использована продуктивная оппозиция или отношение: неродной/родной язык. Каждое новое явление сравнивается с родным языком по системе «да, да/нет, нет» на трех уровнях – форма, значение, употребление. Соответственно, известным, частично известным, неизвестным могут быть форма, значение, употребление. При работе с фонетикой используются фонетические таблицы, в которых даются буквы и буквосочетания, соотнесенные с различными звуками. При работе с лексикой применяются двуязычные сопоставительные программы, где одна и та же информация передается средствами родного/иностранного языков на основе текста, снабженного аудиозаписью. При работе с грамматикой даются структурные таблицы для сопоставления грамматических структур на уровне иностранного, а также иностранного и родного языков по форме, значению, употреблению и т. д.

Приведем пример предметно-познавательных (лингвистических) проблемных задач (грамматический аспект). На начальных уровнях проблемности проблемные задачи формулируются на русском языке:

«Сравните две структурные таблицы (поясним, что здесь даны утвердительная и отрицательна конструкции):

C'est	une	famille	heureuse
		femme	
		vie	

Ce n'est	pas	une	famille	heureuse
			femme	
			vie	

1) Проанализируйте форму первой структуры: Сколько в ней элементов? Чем они отличаются? В какой последовательности они расположены? 2) Проанализируйте значение первой структуры: Что означает эта фраза? Какие элементы вы можете в ней заменить? Как изменится значение? 3) Проанализируйте употребление первой структуры: Когда и где эта структура может использоваться? 4) Сравните форму первой и второй структур: Чем они похожи? Чем они отличаются? 5) Сравните значение двух структур: Как изменение формы повлияло на значение? Какие элементы придают структуре отрицательное значение? 6) Сравните употребление двух структур: Когда и где эти структуры употребляются? 7) Можете ли вы самостоятельно сформулировать правило и доказать его вашими примерами?».

На основе предметно-познавательных (лингвистических) проблем строятся «ступенчатые» проблемные задачи и проблемные ситуации. Особенность предметно-познавательной (лингвистической) проблемной задачи состоит в том, что либо языковое явление в целом является неизвестным для субъекта, либо один из компонентов языкового явления – форма, значение, употребление – неизвестен. Тот факт, что не все компоненты иноязычного явления будут в одинаковой мере неизвестны, проблемны для русскоговорящих, необходимо учитывать при отборе языкового мате-

риала для предметно-познавательных (лингвистических) проблемных задач. При этом на основе варьирования количества неизвестных компонентов языкового явления можно усложнять или облегчать проблемную задачу и тем самым регулировать условия ее «присвоения» субъектом, т. е. возникновения проблемной ситуации как интеллектуального поиска в лингвистическом поле проблем.

Коммуникативно-познавательные проблемные задачи являются основой для создания проблемных ситуаций на известном, частично известном предмете высказывания известными средствами, т. е. языковыми средствами для выявления неизвестных способов формирования и формулирования мысли, т. е. видов речевой деятельности. На основе материала, использованного для обучения аспектам языка, можно овладевать говорением, письмом, аудированием, чтением, переводом.

На этом уровне проблемные задачи формулируются на иностранном языке, русский же вариант может быть использован преподавателями различных иностранных языков. Данный ниже пример иллюстрирует коммуникативно-познавательные проблемные задачи:

«Умеете ли вы решать проблемы? Что вы будете делать? К кому вы обратитесь, чтобы решить эти проблемы?

Вы хотите отметить ваш день рождения в субботу, *но* возникают проблемы...

1) Ваш педагог приглашает вас на дополнительное занятие в субботу... 2) Вашего лучшего друга пригласили в этот день на концерт его любимой рок-звезды... 3) Внезапное отключение электричества в доме может вам помешать... 4) Можно изменить планы и пойти в кафе, но остается мало времени, чтобы предупредить друзей... 5) Один из ваших друзей предлагает отметить день рождения у него дома, но вы не хотите оставлять младшего брата... 6) На дне рождения одни собираются посмотреть молодежный телесериал, другие хотят общаться... 7) Один из приглашенных, который не пришел в субботу, по ошибке приходит к вам в воскресенье вечером...».

Эти проблемные задачи и создаваемые на их основе проблемные ситуации, основанные на коммуникативно-познавательных проблемах, также могут быть названы «ступенчатыми», поскольку

ку основная проблема здесь решается по ступеням на основе решения взаимосвязанных проблем в ходе разрешения проблемной ситуации.

Коммуникативно-познавательная проблемная задача заключается в том, что либо коммуникативное событие (со-бытие) в целом является неизвестным для обучающегося, либо один из компонентов коммуникативного события – цель общения, его участники, обстоятельства (место, время) – неизвестны. При этом необходимо учитывать, что не все компоненты одинаково важны для реализации общения, так, например, цель является обязательным, а участники, место и время общения – факультативными компонентами. В коммуникативно-познавательной проблемной задаче цель осложнена одной или цепочкой преград, а такие компоненты, как участники общения, место, время общения могут быть неизвестными, что усложняет проблемную задачу и одновременно увеличивает число вариантов решений. Следовательно, путем варьирования количества неизвестных компонентов можно усложнить или облегчить проблемную задачу, что позволяет регулировать условия ее «присвоения» субъектом и возникновения проблемной ситуации интеллектуального поиска в коммуникативном поле проблем.

Духовно-познавательные проблемные задачи лежат в основе создания проблемных ситуаций с известными, ранее отработанными способами формирования и формулирования мысли посредством известных иноязычных средств для выражения неизвестного содержания, мысли или предмета высказывания.

Здесь осуществляется решение собственных предметных мыслительных задач, заданных в проблемной ситуации и осознаваемых обучающимся в качестве собственных личностно-значимых проблем духовно-познавательного уровня различной степени проблемности.

Приведем следующий пример духовно-познавательных проблемных задач. На этом уровне проблемности формулировки проблемных задач даются только на иностранном языке.

«Найдите русский аналог французского словосочетания:

– “Tel père, tel fils” (дословный перевод «Каков отец – таков и сын»; русский аналог «Яблочко от яблоньки недалеко падает»);

– “Le fils à papa” (дословный перевод «Папенькин сынок»; русский аналог «Маменькин сынок»).

1) В чем вы видите противоречие? 2) Несовпадение определяется проблемой разного мировоззрения? 3) Что для вас значит французское «папенькин сынок» и русское «маменькин сынок», и нет ли в этих понятиях скрытого противоречия? 4) Могут ли эти понятия меняться с течением времени? 5) Эти понятия представляют общечеловеческую ценность или зависят от культурных особенностей народа? 6) В чем принципиальное отличие отношений детей и родителей в разных культурах? 7) В России кто больше времени посвящает своему ребенку и почему?»

Цепь проблемных задач относительно бесконечна как время и пространство, ограниченные рамками одного занятия, жизнью отдельного человека и целого общества. Так возникает «ступенчатая» проблемная ситуация на духовно-познавательном уровне. Существенно, что все ступенчатые проблемные задачи и возникающие на их основе «ступенчатые» проблемные ситуации, так же как и сама идея проблемности, имеют спиралеобразное развитие, т. е. свой генезис: рождение и становление.

Вместе с тем если базой построения предметно-познавательных (лингвистических) проблемных задач является неизвестное (проблема) в языковом явлении, если основанием создания коммуникативно-познавательных проблемных задач является неизвестное (проблема, преграда) в со-бытии, то основой создания духовно-познавательных проблемных задач может явиться проблема в духовном бытии, со-стоянии, противо-стоянии.

В чем же состоит суть проблемной методики изучения иностранного языка, реализующей разработанную нами модель? Особенность реализации данной модели, на которой основана проблемная методика изучения иностранного языка, заключается в том, что усвоение знаний и формирование умений и навыков, в том числе и поисковых творческих, в проблемном обучении идет в проблемной ситуации не линейно, а спиралеобразно. Поэтому такие понятия традиционного обучения, как *упражнение, учебная ситуация, повторение, уровень обучения* в проблемном обучении должны быть заменены на *проблемную задачу, проблемную ситуацию, способ разрешения проблемной ситуации, уровень проблемности в обучении*. Это позволяет приблизить процесс обуче-

ния к реальному процессу познания, которое, по мнению С.Л. Рубинштейна [Рубинштей С.Л., 1997], является не повторением бытия, а восприятием и творчеством. Поскольку иностранный язык и культура есть часть бытия, их познание может идти тем же путем, через восприятие, присвоение и творчество. *Перенос данной последовательности на процесс обучения иностранному языку в контексте проблемного обучения, моделирующего процесс познания, определяет адекватность восприятия, полноту присвоения и смысл творчества.*

Поэтому суть *проблемной методики изучения иностранного языка* заключается в самой диалектике познания, в движении от репродуктивного к продуктивному и творческому, осуществляемому также на трех уровнях, на чем основываются разработанные нами методические рекомендации для преподавателей и учащихся [Ковалевская Е.В., 2006]. Проблемная методика изучения иностранного языка включает три этапа: 1. Презентация педагогом и восприятие обучающимся познаваемого объекта, содержащего очевидную или неочевидную проблему. 2. Присвоение обучающимся познаваемого объекта в процессе разрешения проблемных ситуаций, создаваемых на основе проблемных задач. 3. Творчество обучающегося и педагога в создании новых объектов познания, в постановке и решении новых проблем.

ГЛАВА 2. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРОБЛЕМНОМ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДАХ

2.1. Построение ноосферной модели образования в контексте проблемного и культурологического подходов к обучению иностранному языку

Как известно, существуют как минимум три модели образования: наукоцентрическая, антропоцентрическая и ноосферная, которая сейчас является предметом ряда исследований и, по нашему мнению, может быть рассмотрена в контексте теории ноосферы. Для раскрытия данной темы необходимо ответить на несколько взаимосвязанных вопросов: *1. Что такое ноосфера? 2. Как соотносятся с ноосферой категории философии, культуры, образования? 3. Как может быть построена ноосферная модель образования в контексте проблемного и культурологического подходов к обучению иностранному языку? 4. Как могут быть соотнесены теория и практика?*

Что такое ноосфера? В.И. Вернадский, рассматривая ноосферу как сферу разума, трактует ее как новую форму биогеохимической энергии и называет ее энергией человеческой культуры, создающей ноосферу [Вернадский В.И., 2007, с. 480–519]. Итак, ноосфера – это сфера, т. е. пространство разума, существующее во времени как энергия человеческой культуры, – так считает В.И. Вернадский. Что же такое пространство, время, энергия? *Это – категории философии*, определения которых можно найти в философском словаре. В соответствии со словарным определением, как категории философии: «…пространство при определенных обстоятельствах имеет единую сферу», время – это «…форма возникновения, становления, течения, разрушения в мире», а энергия – это «…все, что имеет вид силы…, это слово равнозначно активности» [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 370, 77, 540].

Как соотносятся с ноосферой категории философии, культуры, образования? Проанализируем определение ноосферы, сформулированное В.И. Вернадским. Что такое «энергия человеческой культуры»? Для ответа на этот вопрос можно дать определение

культуры в контексте проблемного подхода. Что такое культура? Культура – это «…совокупность проявлений жизни, достижений творчества народа или группы народов» [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 229]. В содержание понятия «культура», как это было отмечено ранее, входит культура мышления, культура общения, культура ценностного отношения к действительности как направления реализации воспитательного потенциала проблемного подхода к обучению [Самсонова Н.В., 2007]. Если в онтологическом контексте культура мышления, культура общения, культура ценностного отношения к действительности могут определяться как *компоненты* существования культуры (в статике), то в гносеологическом аспекте они могут трактоваться как *направления* реализации культуры (в динамике) в плане развертывания воспитательного потенциала проблемного подхода к обучению.

Но связаны ли эти компоненты существования культуры или направления ее реализации с ноосферой? Если да, то как? Эта связь существует: *во-первых*, культура мышления связана с ноосферой как сферой разума – это продукт мысли; *во-вторых*, культура общения соотносится с ноосферой, поскольку мысли материализуются в языке и речи, создавая ноосферу; *в-третьих*, культура ценностного отношения к действительности отражается в ноосфере, поскольку мысли материализуются в языке и речи, отражая и формируя наше ценностное отношение к миру. Но что такое культура мышления, культура общения, культура ценностного отношения к действительности? Э*то – категории культуры*.

Для существования пространства культурной энергии – для воспитания культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности – необходимо образование, в основе которого лежат *цель, содержание, форма.* И э*то – категории образования.*

Как может быть построена ноосферная модель образования в контексте проблемного и культурологического подходов? Итак, мы вышли на *три составляющие:*

– три категории философии – ноосферы: пространство, время, энергия;

– три категории культуры: культура мышления, культура общения, культура ценностного отношения к миру;

– три категории образования: цель, содержание, форма.

Что может дать *интеграция этих трех составляющих* – философия, культура, образование, в контексте знания о ноосфере? Возможно – увеличение пространства, ускорение времени, усиление энергии?

Действительно, если создать подобную модель, можно: во-первых, увеличить пространство целей; во-вторых, ускорить время освоения содержания; в-третьих, усилить энергию форм освоения содержания.

Как может быть построена ноосферная модель образования в контексте проблемного и культурологического подходов к обучению иностранному языку? Модель – это матрица. Матрица в математике – это таблица. Но таблица – это плоскостная модель. А если построить пространственную модель? Три плоскости матрицы-таблицы образуют *куб.* Пространственная модель – это тоже матрица – многомерная матрица.

Таким образом, ноосферная модель образования в контексте проблемного и культурологического подходов к обучению иностранному языку может быть представлена схематически (см. схему 12, инфографика Д.А. Данилиной).

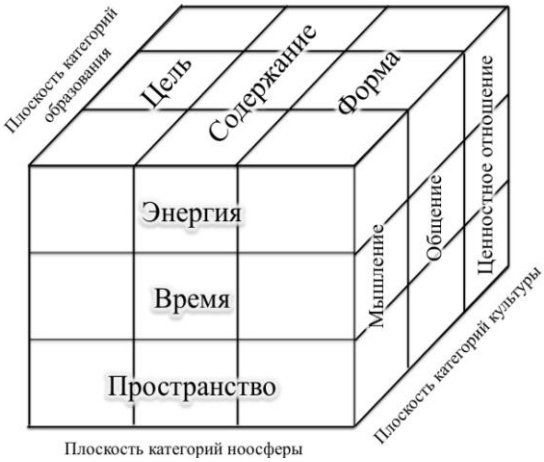


Схема 12. Ноосферная модель образования в контексте проблемного и культурологического подходов

Эта модель включает три плоскости:

Первая плоскость как плоскость категорий философии – ноосферы включает следующие компоненты (в статике) или направления (в динамике) – пространство, время, энергия.

Вторая плоскость как плоскость категорий образования включает следующие компоненты (в статике) или направления (в динамике) – цель, содержание, форма.

Третья плоскость как плоскость существования категорий культуры включает следующие компоненты (в статике) или направления (в динамике) – мышление, общение, ценностное отношение.

Эта модель показывает 27 различных вариантов соединений (3х3х3=27), каждый из которых может быть рассмотрен в модели.

Но как могут быть соотнесены теория и практика? Наш Центр изучения иностранных языков «Лингвастарт» ежегодно проводит досуговые зимние и летние лингвистические программы для детей в Звенигороде. Так, зимой в течение одной недели и летом в течение двух недель мы создаем одночасовой музыкальный спектакль на английском языке. И родители, и дети, и даже педагоги каждый раз спрашивают: «Как это удалось сделать?». Я тоже задавала себе этот вопрос, и только сейчас, сопоставив теорию с практикой, т. е. это событие с ноосферной моделью образования в контексте проблемного и культурологического подходов к обучению иностранному языку, поняла, что при учете всех составляющих трех плоскостей этой модели можно:

– *во-первых*, увеличить пространство целей образования;

– *во-вторых*, ускорить время освоения содержания образования;

– *в-третьих*, усилить энергию форм освоения содержания образования – формообразования – музыкального спектакля на английском языке. Это и является основой для развития культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности всех участников образовательного процесса: детей – наших воспитанников и взрослых – наших родителей и педагогов.

В данной главе мы представили наше видение содержания и структуры ноосферной модели образования в контексте проблемного и культурологического подходов при обучении иностранно-

му языку, которое является авторским взглядом на проблему, лишь недавно возникшую на нашем научном пути.

2.2. Лингво-педагогические модели разрешения проблемных ситуаций в преподавании иностранного языка в контексте культуры

Построение лингво-педагогической модели разрешения проблемной ситуации в преподавании иностранного языка связано со следующим кругом вопросов: *1. Каковы особенности создания проблемных ситуаций на основе коммуникативно-познавательных проблемных задач? 2. В чем заключается специфика построения лингво-педагогических моделей разрешения проблемной ситуации в преподавании иностранного языка? 3. Какие умения необходимы обучающимся и педагогам для работы с проблемными ситуациями?*

Каковы особенности создания проблемных ситуаций на основе коммуникативно-познавательных проблемных задач? Для того чтобы выявить *особенности создания проблемных ситуаций на основе коммуникативно-познавательных проблемных задач*, нужно рассмотреть учебные ситуации и способы их создания на познавательно-коммуникативном уровне в контексте культуры, трактуемой, по словарному определению, как совокупность проявлений жизни [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 229]. Очевидно, что для создания учебной ситуации, как проблемной, так и непроблемной, необходимо знать компоненты ее смыслового содержания. К компонентам смыслового содержания ситуации, как известно, относятся: цель, участники, место и время общения. Очевидно, что при создании как проблемных так непроблемных ситуаций необходимо учитывать все эти компоненты, поскольку, по мнению А.А. Леонтьева, и та и другая ситуация выступают как совокупность условий, необходимых и достаточных для реализации акта коммуникации.

Вместе с тем уже само название указывает на их различие, которое большинство авторов видит в наличии проблемы-преграды в проблемной ситуации. Другое отличие проблемной ситуации состоит в том, что в ее смысловом содержании могут быть неизвестные компоненты.

При создании непроблемной ситуации должны указываться все компоненты смыслового содержания: участники, место, время, цель общения, не осложненная преградой. Пример формулировки непроблемной ситуации: «Вы хотите купить вашему другу подарок – книгу, о которой он вас просил. Вы ее покупаете в книжном магазине. (Разговор с продавцом)». В данном случае все компоненты смыслового содержания указаны: участники общения – покупатель и продавец, цель общения – покупка известной книги, место и время общения – книжный магазин, рабочее время.

Проблемные ситуации могут создаваться на основе включения проблемы-преграды на пути достижения цели и варьирования количества неизвестных компонентов, что и определяет уровень ее проблемности. Например: «Вы хотите купить подарок вашему другу (маме, сестре), но Вы не знаете, что именно купить...». В данном случае известна только цель общения – покупка подарка, осложненная преградой, остальные компоненты смыслового содержания ситуации, такие как место, время, участники общения, являются неизвестными. Соответственно обучающийся, решающий проблему, сам выбирает место и время, а также участников общения. Возникает, однако, вопрос, какие именно компоненты в смысловом содержании проблемной ситуации должны быть известными (основными), а какие могут быть неизвестными (факультативными).

Исходя из того, что поведенческая модель проблемной ситуации (см. часть II, глава 1.2) возникает при наличии проблемы-преграды на пути достижения цели, основным известным компонентом проблемной ситуации должна явиться цель, осложненная преградой. Такие же компоненты, как место, время, участники общения могут быть факультативными, т. е. неизвестными, при этом число неизвестных компонентов и определяет уровень проблемности (степень сложности) проблемной ситуации, а также вариативность решений.

Кроме того, необходимо определить максимальное количество неизвестных компонентов, при котором проблемная ситуация, как слишком сложная, «тупиковая», не может быть присвоена обучающимися, а также минимальное – при котором проблемная ситуация, как слишком легкая, перестает быть проблемной, переходя в разряд непроблемных ситуаций.

Рассмотрим конкретные примеры двух типов ситуаций и способы их создания. Прежде всего, покажем, как непроблемную ситуацию можно перевести в разряд проблемных ситуаций. Пример непроблемной ситуации: «Вам необходимо сообщить о Вашем приезде другу, который живет в другом городе. Вы звоните ему на работу. Из разговора с ним Вы понимаете, что он будет рад Вашему приезду». В предложенной непроблемной ситуации указаны все компоненты: цель общения, не осложненная препятствием, место, время, участники общения.

Для того чтобы данную ситуацию перевести в разряд проблемных, достаточно включить в ее смысловое содержание проблему-преграду на пути достижения цели. Пример проблемной ситуации: «Вам необходимо сообщить о Вашем приезде другу, который живет в другом городе. Вы звоните ему на работу, но его коллега говорит, что Ваш друг в командировке». В данном случае, хотя в проблемной ситуации и известны все факультативные компоненты (место, время, участники общения), она является проблемной, поскольку появилась проблема на пути достижения цели (как сообщить о Вашем приезде другу, если он в командировке, и могут быть проблемы с мобильной связью, с оплатой за мобильную связь, с мобильным телефоном, с изменение номера телефона и др.).

Усложним проблемную ситуацию путем «исключения» из ее смыслового содержания факультативных компонентов. Пример: «Вам необходимо сообщить о Вашем приезде другу, который живет в другом городе. Вы звоните ему на работу, но Вам говорят, что он в командировке». Теперь в проблемной ситуации место и время известны, тогда как участники не указаны.

Исключая компоненты и усложняя тем самым проблемную ситуацию, можно увеличить число решений. Пример: «Вам необходимо сообщить о Вашем приезде другу, который живет в другом городе, но в данный момент он в командировке. Как с ним связаться?». Подобные проблемные ситуации, где все факультативные компоненты неизвестны, могут оказаться слишком сложными для разрешения или «тупиковыми». Существенно, что при формулировке проблемной ситуации необходимо указать цель общения (причина проблемы на пути достижения цели должна быть «внешней», т. е. она должна возникать по вине обстоятельств),

желательно указать место общения, время общения не должно быть жестко лимитировано, участники общения могут не указываться, что увеличивает число возможных решений. Такой подход позволяет строить проблемные ситуации различного уровня проблемности с ориентацией на познавательно-коммуникативные потребности и возможности обучающихся.

Основываясь на положении Т.В. Кудрявцева, который, вслед за Г. Пойя, считает, что при создании проблемных ситуаций «разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения цепи соподчиненных проблем, вытекающих одна из другой [Кудрявцев Т.В., 1971, с. 24], считаем целесообразным при обучении иностранному языку использовать «ступенчатые» проблемные ситуации, в которых цель осложнена не одним, а серией последовательно предлагаемых преград.

Приведем пример ступенчатой проблемной ситуации: «Вы должны сообщить о Вашем приезде другу, который живет в другом городе, но... 1) Ваш телефон работает с перебоями... 2) Вы звоните, но узнаете, что у него изменился телефон (адрес)... 3) Вы звоните на работу, но Вам говорят, что он в командировке... 4) Наконец, Вам удается связаться с другом, но плохо работает мобильная связь, остается мало времени, а Вы не сказали главного...

В чем заключается специфика построения лингвопедагогических моделей разрешения проблемной ситуации в преподавании иностранного языка? На основе ступенчатых проблемных ситуаций педагог поддерживает общение, предлагая все новые и новые проблемы для решения в соответствии с ходом мысли говорящих, постепенно вовлекая всю группу в процесс решения проблемы. Покажем различия в процессе решения проблемы в обычной проблемной ситуации и в ступенчатой проблемной ситуации с помощью схем 13 и 14.

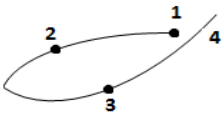


Схема 13. Схема решения проблемы в проблемной ситуации

Пояснения к схеме:
1. Возникновение проблемной ситуации.
2. Формулировка проблемы.
3. Внутреннее программирование.
4. Реализация результатов в речи.

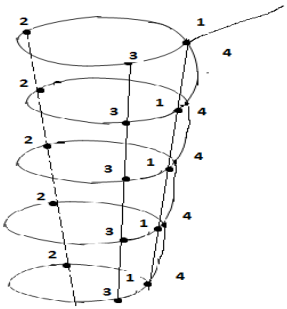


Схема 14. Схема решения проблемы в «ступенчатой» проблемной ситуации

Пояснения к схеме:
1. Возникновение проблемной ситуации.
2. Формулировка проблемы.
3. Внутреннее программирование.
4. Реализация результатов в речи.

На схеме 13 представлена «плоскостная» модель решения проблемы в проблемной ситуации, которая разрешается в форме одного диалога. На схеме 14 представлена «пространственная» модель решения проблемы в «ступенчатой» проблемной ситуации, которая разрешается в форме нескольких диалогов, составляющих полилог.

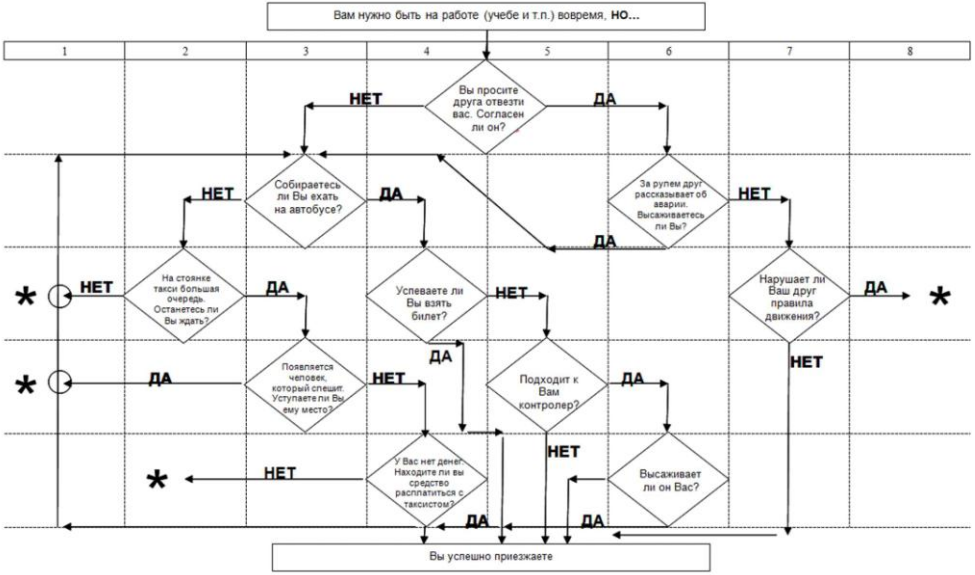


Схема 15. Лингво-педагогическая модель разрешения проблемной ситуации в преподавании иностранного языка

Стрелками показаны пути решения проблемы.

Звездочкой * показаны сложные случаи со многими вариантами решений (которые для ряда учащихся могут быть тупиковыми).

Выше представлена лингво-педагогическая модель разрешения проблемной ситуации в преподавании иностранного языка на примере темы «Транспорт» (см. схему 15).

Какие же умения необходимы обучающимся и педагогам для работы с проблемными ситуациями? Как известно, *для разрешения как непроблемных, так и проблемных ситуаций обучающийся* должен владеть следующими *коммуникативными творческими умениями:* 1) умение сообщить информацию о лицах, предметах, явлениях и действиях; 2) умение запросить информацию о лицах, предметах, явлениях и действиях; 3) умение побудить собеседника к совершению или несовершению действия; 4) умение выразить и аргументировать свое высказывание; 5) умение установить, продолжить и прервать контакт [Ковалевская Е.В., 1999, с. 78].

Для разрешения проблемных ситуаций обучающиеся должны владеть *поисковыми творческими умениями*, соотносимыми с этапами решения проблемы: 1) умение видеть проблемы и ставить их самостоятельно; 2) умение создавать гипотезу решения проблемы, оценивать ее, переходя к новой; 3) умение направлять ход решения проблемы в проблемной ситуации; 4) умение решить проблему в проблемной ситуации; 5) умение оценить правильность своего решения и решения участников общения [Ковалевская Е.В., 1999, с. 78–79].

Для подготовки, организации и контроля за процессом разрешения непроблемных и проблемных ситуаций педагог должен владеть *профессиональными умениями*: 1) умения, связанные с подготовкой ситуации – определять познавательно-коммуникативные потребности и возможности обучающихся разрешать ситуации; разрабатывать ситуации с учетом этих потребностей и возможностей; 2) умения, обеспечивающие процесс присвоения ситуаций обучающимися – выбирать ситуации из списка имеющихся, соответствующие иноязычным потребностям и возможностям каждого обучающегося; корректно предлагать ситуации другому обучающемуся, если первый «не принимает» данную ситуацию; 3) умения, нацеленные на управление процессом разрешения ситуаций – следить за ходом мысли говорящих и гибко менять ход беседы, если она заходит в тупик; осуществлять строгий контроль и гибкую коррекцию речи обучающихся,

следить за процессом их самоконтроля; 4) умения, «направленные на анализ собственных действий в учебном процессе или умения самоконтроля и саморегуляции – вносить в случае необходимости изменения в разработанные ситуации и методику работы с ними; передавать результаты своего опыта работы с ситуациями коллегам, а также перенимать их опыт» [Ковалевская Е.В., 1999, с. 79].

Для реализации процесса разрешения проблемных ситуаций педагог должен владеть *поисковыми творческими умениями*: 1) предвидеть возможные проблемы на пути достижения цели; 2) переформулировать проблемную ситуацию, увеличивая или уменьшая количество неизвестных компонентов; 3) выбирать проблемные ситуации в соответствии с ходом мысли решающих проблему; 4) непредвзято оценивать варианты решений, предложенных обучающимися, даже при несовпадении мнений обучающихся и педагога [Ковалевская Е.В., 1999, с. 80].

В учебном процессе *педагогу необходимы* также *умения для проблематизации стимулирующих проблемные ситуации проблемных заданий,* которые могут быть распределены *по трем группам*: 1. Умения первой группы, связанные с подготовкой проблематизации учебных заданий. 2. Умения второй группы, сопряженные с проведением проблематизации учебных заданий. 3. Умения третьей группы, соотнесенные с оценкой процесса и результата проблематизации учебных заданий.

Умения первой группы, связанные с подготовкой проблематизации, в первую очередь, могут быть соотнесены с необходимостью определения условий целесообразности/нецелесообразности проблематизации учебных заданий. К умениям первой группы относятся:

– умение определить цель обучения иностранному языку на основе учебной программы и соотнести ее с особенностями реализации процесса обучения в конкретной группе: если цель обучения направлена только на усвоение учебного материала, то проблематизация необходима в меньшей мере, если цель обучения направлена не только на усвоение учебного материала, но и на развитие личности обучающегося, то проблематизация необходима в большей мере;

– умение анализировать возможности проблематизации учебного материала: если учебный материал нужно просто запомнить, то проблематизация нецелесообразна, если учебный материал в процессе его усвоения поддается пониманию, то проблематизация необходима в большей мере;

– умение соотнести количество часов по учебному плану с целями и содержанием обучения: если количество часов увеличивается, то проблематизация необходима в меньшей мере, так как благодаря многократным повторениям учебного материала при выполнении учебных заданий можно добиться его освоения, если количество часов уменьшается, то проблематизация необходима в большей мере;

– умение фиксировать этап обучения и, соответственно, менять стратегию и тактику обучения: если это начальный этап, то проблематизация необходима в меньшей мере, если это продвинутый этап, то проблематизация необходима в большой мере;

– умение определять уровень подготовленности обучающихся, т. е. уровень освоения ими учебного материала (аспекты языка: фонетика, лексика, грамматика, стилистика, текст; виды речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо, чтение, перевод), а также уровень их интеллектуального развития (умение ставить и решать учебные задачи): если уровень подготовленности низкий, то проблематизация необходима в меньшей мере, если уровень подготовленности высокий, то проблематизация необходима в большой мере;

– умение определить свой собственный уровень подготовленности к проблематизации учебных заданий, определяемый вышеназванными умениями (1–5): если уровень подготовленности педагога недостаточно высокий, то проблематизировать учебные задания рекомендуется в меньшей мере, лучше использовать существующие проблематизированные учебные задания; если уровень подготовленности педагога высокий, то можно осуществлять проблематизацию учебных заданий самостоятельно в необходимой мере;

– умение на основе анализа научной литературы определить этап развития проблемного обучения: если это проблемный подход, то проблематизация учебных заданий реализуется в меньшей

мере, если это метод, тем более система, то проблематизация учебных заданий осуществляется в большей мере [Ковалевская Е.В., 2007, с. 102–108].

Умения второй группы сопряжены с проведением проблематизации. К умениям второй группы относятся: умение предвидеть проблемы на пути достижения цели и учитывать это при их формулировке; облегчать или усложнять проблемное задание; выбирать проблемные задания в соответствии с ходом мысли решающих проблему; адекватно оценивать варианты решений обучающихся, фиксируя их внимание не столько на самой ошибке в решении, сколько на причине ее возникновения.

Умения третьей группы соотносятся с оценкой процесса и результата проблематизации учебных заданий. К умениям третьей группы относятся: умения первой группы, связанные с подготовкой проблематизации; умения второй группы, связанные с проведением проблематизации.

Все вышеизложенное доказывает возможность рассмотрения учебного задания как дидактического средства проблематизации обучения в контексте разработанной нами «Программы организации исследовательской деятельности студентов, ориентированной на курс обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов и факультетов (степень бакалавр)» [Ковалевская Е.В., 2013].

2.3. Лингво-педагогические модели разрешения проблемных ситуаций для обучения иноязычному общению на французском языке

Для раскрытия содержания данной главы необходимо ответить на следующие вопросы: *1. На чем основана лингво-педагогическая модель разрешения проблемных ситуаций для обучения иноязычному общению на французском языке? 2. Что такое моделирование и модель? 3. Как построены лингво-педагогические модели? 4. В чем состоит особенность методики работы с данными моделями?*

На чем основана лингво-педагогическая модель разрешения проблемных ситуаций для обучения иноязычному общению на французском языке? Основой построения модели является *проблемный подход,* который определяется нами, вслед за

И.А. Зимней, как стратегия, которая определяет методы, приемы, формы обучения. При этом, по мнению Е.В. Ковалевской, *проблемный подход к обучению иностранному языку, в контексте творчества*, основными понятиями которого являются проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблематизация, проблема, *определяется* как образовательная стратегия развития *творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности* в процессе совместной творческой деятельности в ходе постановки и решения проблем в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности (см. часть I, глава 1.2).

Новизна трактовки проблемного подхода к обучению иноязычному общению на основе разрешения проблемных ситуаций определяется нами на основе *выявления компонентов содержания* вышеназванных понятий: 1) «творческое мышление» реализуется как индивидуальное, диалогическое, групповое; 2) «творческие межличностные отношения» осуществляются от внутреннего монолога, через диалог, к полилогу; 3) «творческая личность» обучающегося проявляется в творческой деятельности общения в совокупности перцептивной, коммуникативной, интерактивной сторон общения в ходе разрешения проблемных ситуаций на основе решения цепи соподчиненных проблем.

На основании данного положения нами предлагается новое понятие – *многоуровневая многомерная проблемная ситуация*, содержание которого определяется на основе выявления свойств, структуры и функции этой ситуации: 1) *свойства* или характеристики – протяженность во времени и представленность в пространстве; 2) *структура* – многоуровневая многомерная, включает преграды на пути достижения цели; 3) *функции* – стимулирующая, обучающая, организующая, контролирующая, воспитывающая, развивающая, зависят от сложности структуры, определяемой количеством преград или проблем для решения; 4) *реальная ценность* – определяется функциями и учитывает объективную учебную ценность, субъективную учебную ценность с позиции обучающегося и педагога. Эти ситуации могут быть объединены в систему.

По словарному определению *система* есть целое, элементы которого по отношению к целому и другим его частям занимают

соответствующие им места. По мнению ученых, *система обучения* – это совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность педагогического взаимодействия; *критерий системы* – это наличие системообразующего компонента, которым является количество ступеней или уровней (см. табл. 13).

Таблица 13

Система многоуровневых многомерных проблемных ситуаций

Структура проблемной ситуации		**Функция проблемной ситуации**	
по горизонтали	***по вертикали***	***мышление***	***общение***
одномерные (одноступенчатые)	одноуровневые	индивидуальное	монолог
двухмерные (двухступенчатые)	двухуровневые	диалогическое	диалог
многомерные (многоступенчатые)	многоуровневые	групповое	полилог

Разработанная нами *система многоуровневых многомерных (многоступенчатых) проблемных ситуаций:*

– *основана* на положении о взаимозависимости индивидуального, диалогического, группового видов мышления и монологического, диалогического, полилогического видов общения;

– *определяется* как целостность, системообразующим компонентом которой является число ступеней или уровней в ее структуре;

– *включает* одноуровневые одномерные, двухуровневые двухмерные, многоуровневые многомерные проблемные ситуации;

– *позволяет* путем изменения *структуры* проблемных ситуаций влиять на их *функции* – одноуровневые одномерные проблемные ситуации стимулируют индивидуальное мышление и монологическое общение, двухуровневые двухмерные проблемные ситуации – диалогическое мышление и диалогическое общение, многоуровневые многомерные проблемные ситуации – групповое мышление и групповое полилогическое общение, чем и определяется их *ценность* в проблемном обучении иноязычному общению на французском языке на основе разрешения проблемных ситуаций;

– *реализуется* с помощью лингво-педагогической модели.

Что такое моделирование и модель? В соответствии со словарным определением, *модель* (лат. modulus – мера, образец) – это мысленный или условный аналог объектов, процессов или явлений, «используемый в качестве его "заместителя", "представителя"» [Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000]. Также модель – это искусственно созданный объект, отображающий в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта и облегчающий процесс получения информации об интересующем нас объекте [Кондаков М.И., 1976, с. 360–361].

Отметим, что применение моделирования может позволить педагогу при отборе и построении содержания изучаемой дисциплины увидеть те связи между ее элементами, которые специфичны для проблемного обучения, и учитывать их на основе схематизации и структурирования проблемных ситуаций. Моделирование учебной информации создает потенциальные возможности для эффективной реализации проблемного обучения иноязычному общению.

Сегодня *для целей моделирования проблемных ситуаций* можно использовать *большое количество способов*: знаковое моделирование – представление содержания информации в виде знаковой модели с помощью операторов, использование формул логических отношений, представление содержания и структуры учебной информации в виде графа.

При выборе способа моделирования дидактических объектов ввиду их большой сложности следует, прежде всего, обращать внимание на необходимость достаточно конструктивного их представления в форме модели. В этом случае требуется такой способ моделирования, который позволит придать модели содержания информации (структурно-содержательной модели) наглядный, и в то же время строгий характер.

В ряде работ (С.И. Архангельский, Е.Л. Белкин, В.П. Беспалько, А.М. Сохор и др.) показано, что наиболее удобным способом представления содержания учебной информации при ее отборе и построении является *использование в качестве моделей графов.*

Модель в форме графа, как известно, можно использовать для наглядного представления взаимосвязей, существующих между элементами объекта моделирования. Таким образом, *граф – это*

наиболее удобная форма для моделирования структуры объекта (внешний вид, поведение объекта).

Как построены лингво-педагогические модели? В обучении иностранному языку в целом и иноязычному общению в особенности используются различные лингво-педагогические модели: структурно-содержательные, ориентированные на содержание обучения; процессуальные, иллюстрирующие процесс обучения; функциональные, раскрывающие функции процесса обучения. Эти модели могут определяться как лингво-педагогические, где «лингво» характеризует предмет изучения, а «педагогические» раскрывают процесс его изучения (Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, Е.А. Хохлова, С.П. Микитченко, С.К. Закирова, Н.В. Самсонова, Н.Н. Осипова и др.).

Лингво-педагогическую модель разрешения проблемных ситуаций для обучения иноязычному общению на французском языке (структурно-содержательная модель) удобно представить в форме графа, отображающего взаимосвязи лингвистических опор, относящихся к различным областям деятельности (см. рис. 2).

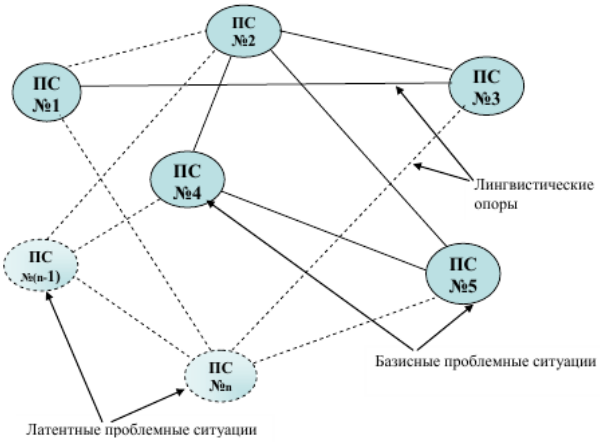


Рис. 2. Лингво-педагогическая модель разрешения проблемных ситуаций для обучения иноязычному общению на французском языке (структурно-содержательная модель)

В данной модели вершинами графа являются проблемные ситуации, а дуги графа включают необходимый языковой материал

для иноязычного общения в виде лингвистических опор. К лингвистическим опорам относятся: лексический материал по теме – необходимый словарный состав (слова, словосочетания); формулы аргументации для обоснования и доказательства своего способа разрешения проблемной ситуации; формулы общения – для осуществления процесса общения. В пространстве проблемных ситуаций предложенной модели отражаются причинно-следственные связи между ними.

Вершины, обозначенные пунктиром, свидетельствуют об открытости и возможной масштабируемости предложенной модели, т. е. это проблемные ситуации, которые находятся в латентном состоянии и которые могут быть сформулированы самими обучающимися в процессе общения и могут варьироваться в зависимости от профессиональной направленности учебной группы. Соответственно, пунктиром выделены ребра графа, которые предполагают видоизменение лингвистических опор для иноязычного общения: возможны иные формулы общения, иной лексический материал, иные формулы аргументации.

На основе разработанной модели и учета данных анкетирования обучающихся нами в соответствии с учебной программой были разработаны проблемные ситуации по следующим темам: «Бюджет студента», «Магазин», «Почта», «Домашние животные», «Правонарушение», «Дом», «Прогулка», «Пропажа», «Дорожное происшествие», «Курсовая работа».

Лингвистические опоры для иноязычного общения были отобраны нами на основе анализа учебников французского языка [Глухова Ю.Н., Фролова И.В., 2005; Capelle G., 2003; Capelle G., Cavalli M., 1994].

В зависимости от применения моделирования для решения тех или иных задач прикладного характера можно выделить и некоторые его разновидности. При построении *лингво-педагогических моделей разрешения проблемных ситуаций для обучения иноязычному общению на французском языке (процессуальная модель)* можно использовать следующие *методы моделирования:*

1. Метод проблемного моделирования, основанный на оценке тенденций изменения смоделированной проблемной ситуации.

2. Метод целевой имитации – «вхождение» в образ другого человека, группы людей (при его использовании следует поста-

вить себя на место другого человека и попытаться посмотреть на ситуацию его глазами).

3. Метод мозговой атаки – творческое обсуждение проблемы, предполагающей генерирование идей и более точную оценку проблемной ситуации.

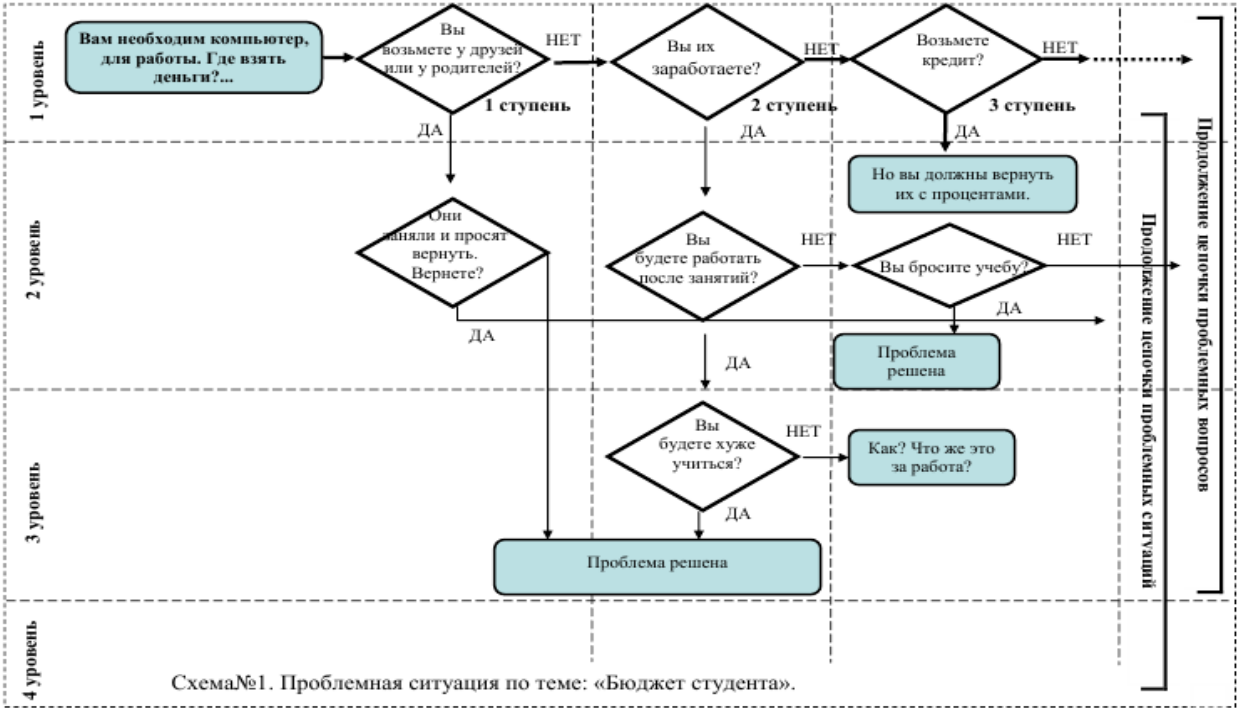
Логически моделирование представляет собой один из способов решения проблем, проблемных задач, ведущих к получению нового знания. В самых общих чертах *логика моделирования* может быть представлена следующим образом: 1) постановка проблемы, определение задач моделирования; 2) создание адекватной оригиналу модели с необходимой для исследования степенью формализации; 3) исследование модели, проведение экспериментов; 4) получение нового знания.

Предложенная модель, реализующая положение о целесообразности решения главной проблемы на фоне соподчиненных проблем, является многоуровневой многомерной (многоступенчатой). В данной модели (см. схемы 16, 17, 18) разрешение цепочек проблемных ситуаций происходит на нескольких взаимообусловленных уровнях и ступенях решения. При этом возможен переход как с верхнего уровня на нижний уровень, как с левой ступени на правую ступень, так и в обратном направлении, что свидетельствует об условности предложенной иерархии уровней и ступеней. Дихотомический подход, реализованный в данной модели, обусловлен простотой программной реализации и позволяет выбрать на каждом шаге один из двух вариантов ответа на проблемный вопрос – «да» или «нет».

Использование данной модели согласуется с предложенной Е.В. Ковалевской схемой разрешения «ступенчатой» проблемной ситуации, где главная проблема решается по ступеням на основе решения взаимосвязанных проблем (см. часть III, глава 2.1).

Наша модель, основанная на системе многоуровневых многомерных проблемных ситуаций, имеет множественную структуру, определяющую ее множественные функции. Характеристиками структуры данной модели является то, что она: *во-первых,* имеет горизонтально (в пространстве) – вертикальную (во времени) развертку; *во-вторых,* обладает степенью сложности в зависимости от количества ступеней (по горизонтали) и уровней (по вертикали); *в-третьих,* «сужается» и «расширяется» по горизонтали (в пространстве) и по вертикали (во времени) в процессе мышления и общения, как бы «пульсирует», т. е. «живет».

Схема 16



Схема№1. Проблемная ситуация по теме: «Бюджет студента».

Схема 17

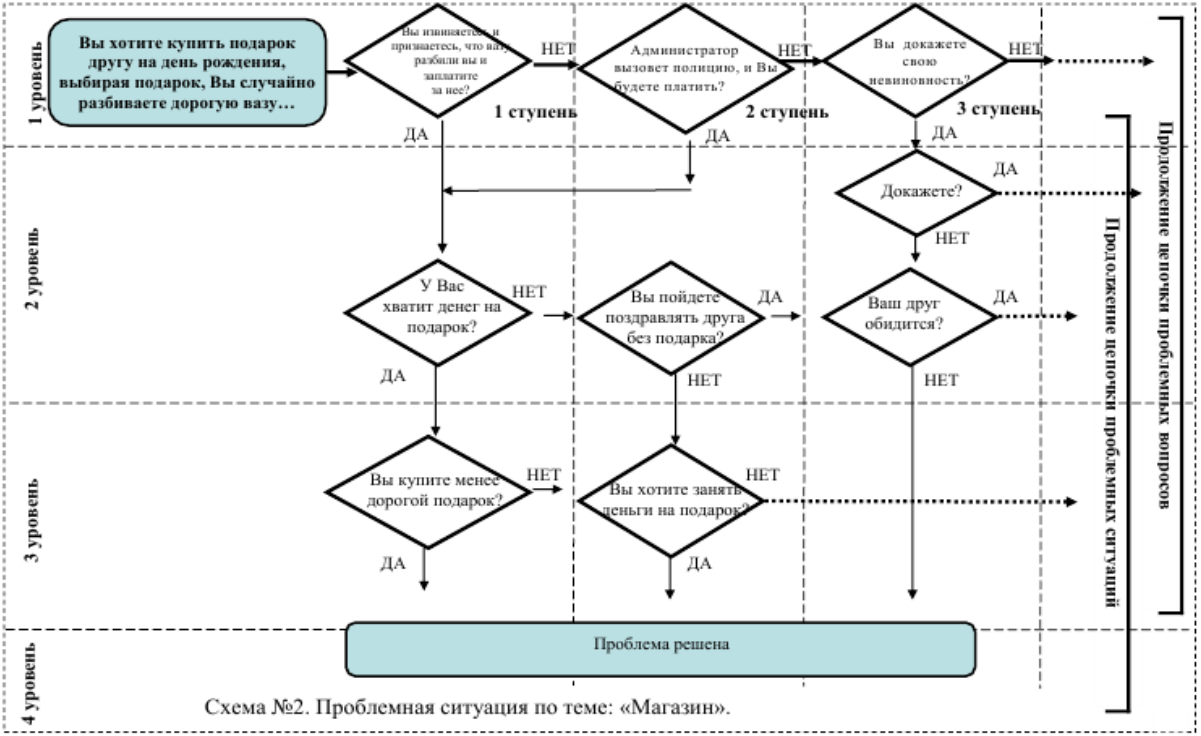


Схема №2. Проблемная ситуация по теме: «Магазин».

Схема 18

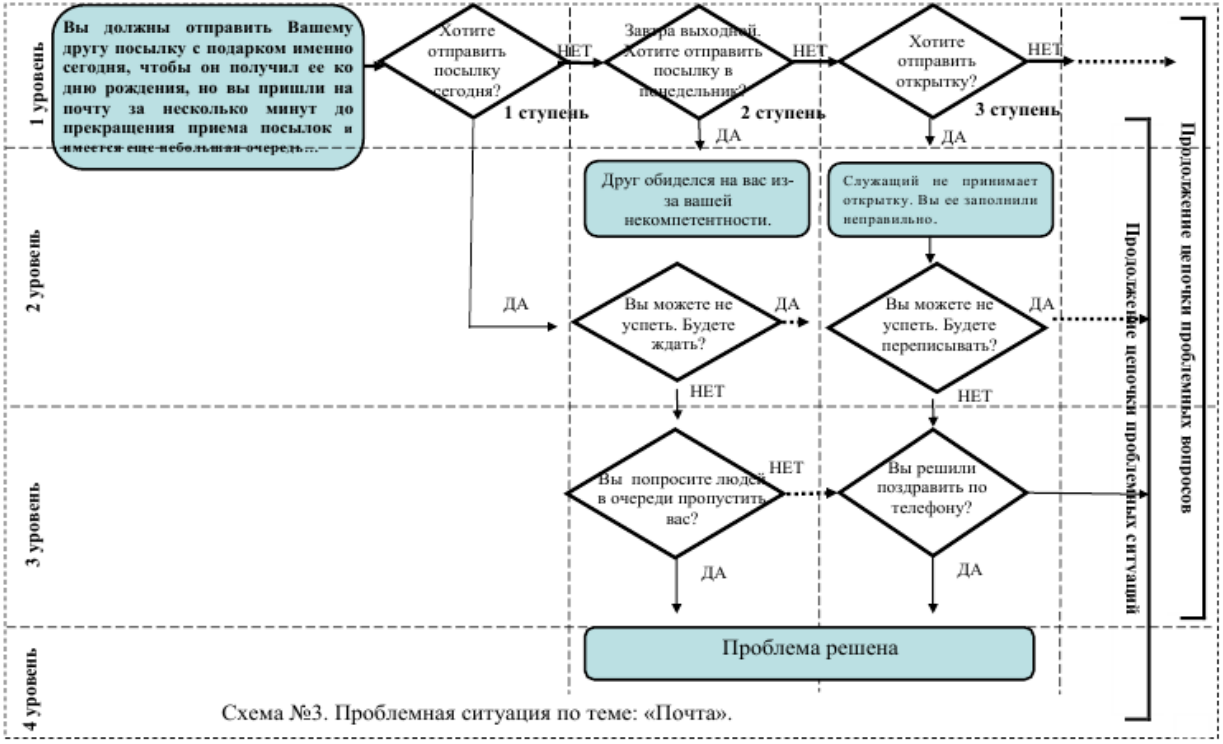


Схема №3. Проблемная ситуация по теме: «Почта».

Таким образом, *лингво-педагогическая модель разрешения проблемных ситуаций для обучения иноязычному общению на французском языке (процессуальная модель):*

– *основана* на положении о разрешении проблемных ситуаций через поэтапное решение вытекающих одна из другой цепи соподчиненных проблем;

– *определяется* как процессуальная модель, иллюстрирующая образец процесса решения соподчиненных проблем при разрешении проблемной ситуации;

– *включает* систему многоуровневых многомерных проблемных ситуаций**;**

– *позволяет* создать на занятиях уникальные условия для проявления трех сторон общения: перцептивной – восприятие и понимание проблемы в проблемной ситуации, коммуникативной – разрешение проблемной ситуации только в процессе общения, интерактивной – от монолога и индивидуального мышления, через диалог и диалогическое мышление, к полилогу и групповому мышлению, путем включения все новых проблем и новых решателей этих проблем, приближая процесс учебного общения к процессу реального общения;

– *способствует* реализации проблемного подхода в формировании и развитии коммуникативных творческих умений и поисковых творческих умений, необходимых обучающимся для их будущей социальной и профессиональной деятельности, что было подтверждено экспериментальным путем. Эксперимент был успешно проведен в Нижневартовском государственном университете.

В чем состоит особенность методики работы с данными моделями? Эта методика была разработана нами на основе методики работы с проблемными ситуациями Е.В. Ковалевской [Ковалевская, 1988].

Пример 1 (начальный и средний этапы). Педагог формулирует проблемную ситуацию № 1 для обучающихся в группе: «Vous voulez acheter un cadeau pour votre ami, mais vous ne savez pas quoi acheter…(вы хотите купить подарок вашему другу, но не знаете, что купить)». Педагог просит одного из обучающихся, «решателя», рассказать, что он будет делать, чтобы решить проблему 1 (монолог).

Педагог формулирует новую проблемную ситуацию, которая вытекает из предыдущей, для этого же обучающегося № 2: «En choisissant un cadeau pour l'anniversaire de votre ami, vous brisez par hazard un vase qui coûte cher, *mais*…vous refusez payer le vase, mais le menager du magasin appelera la police…(выбирая подарок на день рождения вашего друга, вы случайно разбиваете дорогую вазу, *но* вы отказываетесь платить за вазу, и менеджер вызовет полицию)…». Обучающийся, получивший проблемное задание, сам выбирает участника общения из группы, который может играть роль продавца, менеджера, полицейского, покупателя в магазине и т. д. В ходе иноязычного общения двое обучающихся решают проблему 2 (диалог).

Когда педагог видит, что данная проблема близка к решению, он предлагает новую проблему № 3–7 в соответствии с тем, как развивается проблемная ситуация. Например, если говорящий решает проблему первого блока, педагог предлагает ему проблему /3/ следующего блока: «Vous voulez vous exuser et payer le vase brisé, *mais* vous avez peu d`argent sur vous…(вы хотите извиниться и заплатить за разбитую вазу, *но* у вас при себе мало денег…» (полилог). Данная проблемная ситуация разрешается в форме монолога, диалога, полилога, причем обучающиеся иногда сами начинают придумывать проблемы. В этом случае педагог может предоставить свободу творческой активности обучающимся.

Пример 2 (продвинутый этап): после разрешения проблемных ситуаций всех блоков педагог предлагает обучающимся дать другие возможные варианты решения проблемы: «Donnez votre variante de la solution du problème (предложите ваш вариант решения проблемы)»:

– dites ce que vous feriez … dans une telle situation (скажите, что бы вы сделали в подобной ситуации);

– expliquez pourquoi (объясните, почему);

– comparez votre variante avec celle de votre camarade (сравните ваш вариант с вариантом вашего товарища).

Педагог предлагает решить проблемы нескольким обучающимся в группе поочередно, что способствует поиску, нахождению и обоснованию наиболее интересного варианта разрешения проблемной ситуации. Данное проблемное задание также выполняется

в форме полилога, переходящего в дискуссию, что требует развития поисковых творческих умений обучающихся и педагогов, разработанных Е.В. Ковалевской, которые были перечислены в главе 2.2 части III.

Лингво-педагогическая модель разрешения проблемных ситуаций для обучения иноязычному общению на французском языке стала не только основой для построения проблемной методики обучения иноязычному общению, но и базой для создания авторской учебно-методической разработки «Проблемные ситуации в обучении иноязычному общению студентов» [Махутова Г.М., 2013]. Эта учебно-методическая разработка, успешно апробированная в ходе эксперимента, проводимого в 2012–2013 гг., была внедрена в практику обучения французскому языку Нижневартовского государственного университета, а также легла в основу опубликованного в 2017 г. учебного пособия «Английский язык для музыкантов». Авторы этого учебного пособия стали лауреатами IV международного конкурса учебно-методической и научной литературы, изданной в 2016/2017 гг., «Золотой корифей».

ГЛАВА 3. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОМ ПОДХОДЕ

3.1. Лингво-педагогическая модель организации содержания проблемного обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода

Для построения лингво-педагогической модели организации содержания проблемного обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода нужно ответить на несколько вопросов: *1. Что включается в понятие «организация содержания проблемного обучения»? 2. В чем заключается особенность организации содержания проблемного обучения иностранному языку? 3. Как может быть представлена лингво-педагогическая модель организации содержания проблемного обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода?*

Что включается в понятие «организация содержания проблемного обучения»? Обратимся к анализу исследований, связанных с *содержанием проблемного обучения и его организацией* (А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, В. Оконь, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.И. Махмутов, И.А. Зимняя, В.Д. Путилин и др.), который позволил нам выявить *следующий круг вопросов: во-первых,* компоненты содержания проблемного обучения; *во-вторых,* способы передачи содержания проблемного обучения; *в-третьих,* условия использования содержания проблемного обучения.

К *компонентам содержания проблемного обучения*, как уже отмечалось, ученые относят: знания, умения применения знаний, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения, и при этом данные компоненты должны отвечать таким требованиям, как соответствие ФГОС, актуальность, проблемность. Кроме того, как подчеркивается авторами, содержание проблемного обучения включает не только то, «что» необходимо усвоить, но и «как» необходимо усвоить, т. е. способ передачи содержания обучения.

В качестве *способов передачи содержания проблемного обучения* (на начальном и среднем этапах обучения) предлагаются следующие: непроблемное изложение, проблемное изложение, постановка педагогом проблемы и ее совместное решение обучающимся и педагогом, постановка проблемы педагогом и ее самостоятельное решение обучающимися, самостоятельная постановка и решение проблемы обучающимися. Таким образом: *во-первых,* способы передачи содержания проблемного обучения соотносятся с уровнями проблемности, из которых три первых уровня представляют наибольший интерес для обучения иностранному языку; *во-вторых,* эффективность способов передачи содержания проблемного обучения зависит от условий использования содержания проблемного обучения.

В отношении *условий использования содержания проблемного обучения* можно отметить, что наряду с такими общеизвестными условиями, как учет характера учебного материала и познавательно-коммуникативных потребностей и возможностей обучающихся, важным условием является форма организации занятий, например, проблемный урок в школе или проблемная лекция в вузе.

В чем заключается особенность организации содержания проблемного обучения иностранному языку? Остановимся на исследованиях *содержания проблемного обучения иностранному языку и его организации* (И.А. Зимняя, С.В. Юткина, Л.И. Колесник, С.П. Микитченко, Е.А. Хохлова, С.К. Закирова, Н.В. Самсонова, Г.М. Махутова, Н.Н. Осипова и др.), которые дают возможность определить *следующий комплекс вопросов*: *во-первых,* понятия, раскрывающие содержание проблемного обучения иностранному языку; *во-вторых,* организация содержания проблемного обучения иностранному *языку; в-третьих,* проблематизация содержания обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода.

К понятиям, раскрывающим содержание проблемного обучения иностранному языку, как ранее отмечалось, относятся: проблемность как условие развития, проблемная ситуация как способ создания проблемности, проблемная задача-задание как средство создания проблемной ситуации, проблема как единица содержания проблемного обучения, проблематизация как механизм

вскрытия или усмотрения неочевидной или очевидной проблемы в содержании педагогом и обучающимся.

При этом *организация содержания проблемного обучения иностранному языку* заключается в построении лингво-педагогических моделей, в рассмотрении таких вопросов, как: проблематизация содержания и процесса проблемного обучения иностранному языку [Ковалевская Е.В., 2000], проблематизация учебного текста и заданий к нему в обучении чтению на английском языке [Колесник Л.И., 2004], организация проблемных задач в обучении говорению на английском языке [Микитченко С.П., 2004], применение учебных проблем в обучении грамматике английского языка [Хохлова Е.А., 2005], проблематизация учебных заданий в обучении лексике немецкого языка [Закирова С.К., 2007], раскрытие воспитательного потенциала проблемного обучения иностранному языку на материале немецкого языка [Самсонова Н.В., 2007], разрешение проблемных ситуаций в обучении иноязычному общению на французском языке [Махутова Г.М., 2013], проблематизация в обучении иноязычному аудированию на английском языке [Осипова Н.Н, 2015].

Так, *основанная на проблемно-информационном подходе* (см. часть I, главы 3.1, 3.2; часть II, глава 3) *проблематизация содержания проблемного обучения иностранному языку: во-первых*, реализуется как проблематизация учебного текста, учебных заданий, учебного текста и учебных заданий одновременно; *во-вторых*, осуществляется на основе нарушения структуры учебного текста и учебных заданий, включения в них альтернативы, создания в них недостатка информации; *в-третьих*, проводится на таких этапах, как презентация педагогом и восприятие обучающимся содержания, присвоение содержания, творчество в создании нового текста.

Схема 19

Лингво-педагогическая модель организации содержания проблемного обучения иностранному языку
отбор содержания
структурирование содержания
реализация содержания
Отбор учебника
Отбор учебных текстов
Отбор учебных заданий
Проблематизация учебного текста
Проблематизация учебных заданий
Одновременная проблематизация учебного текста и учебных заданий
Презентация и восприятие содержания
Присвоение содержания
Творчество
контроль
самоконтроль
Соответствие требованиям ФГОС
Актуальность
Проблемность
Нарушение структуры
Включение альтернативы
Создание недостатка информации
Непроблемное изложение
Проблемное изложение
Совместное с учащимся решение поставленной преподавателем проблемы
критерии отбора
способы проблематизации
уровни проблемности

Таким образом, *особенность организации содержания проблемного обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода состоит в следующем:*

– *во-первых,* содержание проблемного обучения иностранному языку раскрывается в контексте его основных понятий – проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема, проблематизация применительно к обучению аспектам языка и видам речевой деятельности;

– *во-вторых,* организация содержания проблемного обучения иностранному языку рассматривается в свете построения лингво-педагогических моделей обучения аспектам языка и видам речевой деятельности;

– *в-третьих,* проблематизация содержания проблемного обучения иностранному языку отражается в структуре лингво-педагогической модели организации содержания проблемного обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода.

Как может быть представлена лингво-педагогическая модель организации содержания проблемного обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода? Имеет смысл сначала рассмотреть понятие *модели*, трактующейся в обучении иностранному языку *как* образец объектов и явлений. При этом модели в обучении иностранному языку характеризуются как структурно-содержательные (Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, С.К. Закирова, Е.А. Хохлова, Г.М. Махутова, Н.Н. Осипова и др.), процессуальные (Е.В. Ковалевская, С.П. Микитченко, Г.М. Махутова и др.), функциональные (Е.В. Ковалевская, Е.А. Хохлова, Н.В. Самсонова, Н.Н. Осипова и др.) и определяются, что ранее отмечалось, как «лингво-педагогические», где «лингво» соотносится в большей мере с содержанием обучения, а «педагогические» – с процессом обучения, т. е. с организацией данного содержания.

Разработанная лингво-педагогическая модель организации содержания проблемного обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода, *определяемая как структурно-содержательная и процессуальная, основана на раскрытии сущности понятия* «организация содержания», *трактуе-*

мого нами, в контексте проблемно-информационного подхода, как процесс и результат *отбора* содержания, *структурирования* содержания, *реализации* содержания (см. схему 19, инфографика Д.А. Данилиной).

Лингво-педагогическая модель организации содержания проблемного обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода *содержит такие компоненты,* как:

– *отбор содержания на основе* отбора учебника, учебных текстов, учебных заданий, который проводится по трем критериям: соответствие требованиям ФГОС, актуальность, проблемность;

– *структурирование содержания на основе* проблематизации учебного текста, проблематизации учебных заданий к нему, одновременной проблематизации учебного текста и учебных заданий к нему, которое реализуется с помощью трех способов проблематизации: нарушение структуры учебного текста и учебных заданий, включение альтернативы в учебный текст и учебные задания, создание недостатка информации в учебном тексте и учебных заданиях;

– *реализация содержания на основе презентации* педагогом и восприятия обучающимся содержания, включающего неочевидную и очевидную проблемы содержания, *присвоения* обучающимся содержания в процессе разрешения проблемных ситуаций, создаваемых на основе проблемных задач, *творчества* обучающегося и педагога по созданию нового содержания и постановке новых проблем; эта реализация осуществляется на трех уровнях проблемности: непроблемное изложение содержания педагогом, проблемное изложение содержания педагогом, постановка педагогом проблемы в содержании и ее решение обучающимся совместно с педагогом.

Данная модель также ориентирована на *контроль и самоконтроль* освоения содержания проблемного обучения иностранному языку, который осуществляется постоянно.

Особенность данной лингво-педагогической модели организации содержания проблемного обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода заключается в том, что она может быть применена не только в организации содер-

жания проблемного обучения иностранному языку, но и в организации содержания проблемного обучения любому другому учебному предмету гуманитарного цикла, содержание которого представлено в учебнике, в учебных текстах, в учебных заданиях к текстам.

3.2. Построение лингво-педагогической модели обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода к современному образованию

Для выявления потенциальных возможностей проблемно-информационного подхода в создании лингво-педагогической модели обучения иностранному языку необходимо ответить, как минимум, на три вопроса: *1. В чем состоит особенность современного образования? 2. Каким должен быть подход к современному образованию? 3. Какой может быть модель обучения иностранному языку в современном образовании?*

В чем состоит особенность современного образования? Здесь следует: *во-первых,* определить понятие «образование»; *во-вторых,* охарактеризовать современное образование. По словарному определению, как уже отмечалось, образование – это процесс формирования облика человека, при котором главным является не только объем знаний, но и соединение знаний с личными качествами, а также умение распорядиться своими знаниями самостоятельно [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 311]. А по мнению В.И. Смирнова, образование как процесс – это усвоение системы знаний, умений, навыков, а также «опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений» [Смирнов В.И., 2000, с. 16]. Поскольку *современное образование* развивается в обществе, переживающем кризис с большим количеством «непознанных» проблем различного уровня сложности, постольку современное образование должно из «информирующего» переходить к «познающему», т. е. моделирующему процесс познания, реализуемый через преодоление противоречий, проблем, чему способствует проблемное обучение, основанное на проблемном подходе, применимом как в проблемном, так и в информационном типах обучения.

Каким должен быть подход к современному образованию? Для ответа на вопрос необходимо, *во-первых*, дать определение понятия «проблемный подход»; *во-вторых,* выявить возможность интеграции проблемного и информационного подходов в единый проблемно-информационный подход к современному образованию (см. часть I, главы 3.1, 3.2).

Проблемный подход, в контексте «творчества», как ранее отмечалось, – это образовательная стратегия, нацеленная на формирование творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в ходе творческой деятельности при постановке и решении проблем в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности [Ковалевская Е.В., 2013, с. 4].

Данное определение может быть уточнено на основе ранее высказанных нами положений: *во-первых,* «проблема» формулируется (представлена в учебном процессе) в форме «проблемной задачи» (проблемного задания) как дидактического средства проблемного обучения; *во-вторых,* проблемные задачи могут быть трех содержательных уровней – предметно-познавательные (основанные на проблемах в самом учебном предмете), коммуникативно-познавательные (основанные на проблемах в самом процессе общения), духовно-познавательные (основанные на проблемах самой личности и ее духовых исканий); *в-третьих*, предметно-познавательные, коммуникативно-познавательные, духовно-познавательные проблемные задачи включаются в совместную творческую деятельность педагога и обучающегося по постановке, решению, контролю решения проблемной задачи (на среднем и продвинутом этапах) на трех процессуальных уровнях – постановка педагогом и решение *с* обучающимся проблемной задачи, постановка педагогом и решение *самим* обучающимся проблемной задачи, постановка и решение обучающимся проблемной задачи.

Исходя из вышеизложенного в контексте современного образования *можно уточнить определение проблемного подхода,* в контексте «творчества», как образовательной стратегии, нацеленной на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности педагога и обучающегося по постановке,

решению, контролю решения предметно-познавательных, коммуникативно-познавательных, духовно-познавательных проблемных задач сначала педагогом и затем обучающимся в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности.

Определив понятие «проблемный подход», перейдем к *уточнению аспектов интеграции проблемного и информационного подходов* в единый проблемно-информационный подход (см. часть I, главы 3.1, 3.2).

Так, проблемно-информационный подход был определен нами в главе 3.2 части I на основе включения в определение проблемного подхода, в контексте творчества, понятия «информация». Это определение можно уточнить на основе включения понятий *предметно-познавательная, коммуникативно-познавательная, духовно-познавательная проблемная задача*. Итак, *проблемно-информационный подход* трактуется нами, в контексте «творчества», как образовательная стратегия, которая направлена на развитие творческого мышления личности в ходе *анализа информации*, творческих межличностных отношений в ходе *обмена информацией*, творческой личности в ходе *создания новой информации* в процессе совместной творческой деятельности педагога и обучающегося при постановке, решении, контроле решения предметно-познавательных, коммуникативно-познавательных, духовно-познавательных проблемных задач в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности.

Какой может быть модель обучения иностранному языку в современном образовании? Для ответа на вопрос нужно, *во-первых,* дать определение понятия «модель»; *во-вторых,* раскрыть содержание и структуру модели современного образования, основанной на проблемно-информационном подходе. Если, как известно, «модель» определяется как «образ чего-либо», то современное образование – это современный образ цели, содержания и процесса этого образования. Поэтому базой для построения лингво-педагогической модели обучения иностранному языку в современном образовании могут явиться: информационный подход как содержательное основание модели, проблемный подход как процессуальное основание модели,

интегрированный проблемно-информационный подход как целевое основание модели современного образования (см. схему 20, инфографика Д.А. Данилиной).

Схема 20. Лингво-педагогическая модель обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода

При создании лингво-педагогической модели обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода, как и в других моделях, нами была использована идея построения в форме куба трехмерной модели проблемных ситуаций А.М. Матюшкина [Матюшкин А.М., 2003, с. 102].

Обратимся к структуре и содержанию модели, *которая:*

1) *основана* на проблемно-информационном подходе;

2) *определяется* как целевая (функциональная) содержательная процессуальная модель, поскольку включает три основания – основание цели, основание содержания, основание процесса;

3) включает три основания процесса:

первое основание – основание цели – содержит три целевых уровня: развитие творческого мышления личности при анализе информации, развитие творческих межличностных отношений

при обмене информацией, развитие творческой личности при создании новой информации;

второе основание – основание содержания – соотносится с основанием цели, поскольку включает три содержательных уровня, т. е. три уровня проблемных задач: предметно-познавательные (лингвистические) проблемные задачи, коммуникативно-познавательные проблемные задачи, духовно-познавательные проблемные задачи, с помощью постановки, решения, контроля решения которых реализуются цели обучения иностранному языку в современном образовании;

третье основание – основание процесса – соотносится с основанием цели и основанием содержания и содержит три процессуальных уровня: постановка педагогом и решение *с* обучающимся проблемной задачи, постановка педагогом и решение обучающимся проблемной задачи, постановка и решение обучающимся проблемной задачи трех содержательных уровней, соотносимых с целями современного образования;

4) *позволяет раскрыть* до 27 вариантов реализации данной модели, получаемых от пересечения трех оснований и трех уровней, входящих в каждое основание (по принципу действия Кубика Рубика);

5) *дает возможность* реализовать интегрированные цели обучения иностранному языку в современном образовании, направленные на развитие творческого мышления в ходе анализа информации, творческих межличностных отношений в ходе обмена информацией, творческой личности в ходе создания новой информации в ходе постановки, решения, контроля решения предметно-познавательных (лингвистических), коммуникативно-познавательных, духовно-познавательных проблемных задач сначала педагогом и затем самим обучающимся.

Данные исследования, осуществляемые *в контексте разработки лингво-педагогической концепции проблемного обучения*, проводятся, как отмечалось нами, с середины 2000-х гг. сначала на кафедре иностранных языков, а затем в научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения на базе кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного университета. На сегодняшний день опубликована первая коллективная монография «Лингво-педагогические категории

проблемного обучения» [Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее, 2010]. Сейчас вашему вниманию представлена вторая коллективная монография «Лингво-педагогические модели проблемного обучения».

Интересен тот факт, что вторая коллективная монография сначала планировалась к публикации в 2016 г., однако, она публикуется только в 2019 г. Возможно, это происходит потому, что в только к 2018 г. завершается первый шестилетний виток нового четвертого этапа развития теории проблемного обучения, который длился с 2013 по 2018 гг. в контексте разработки интеграции проблемного и других современных подходов. Соответственно, появление второй коллективной монографии в 2019 г. может быть обосновано определенным этапом развития теории проблемного обучения от интеграции подходов к методам, что отражено: *с одной стороны*, в части I, посвященной интеграции подходов к современному образованию; *с другой стороны*, в части II и части III, посвященных построению на основе интеграции подходов лингво-педагогических моделей в образовании в целом и в преподавании иностранных языков в особенности.

Публикация третьей коллективной монографии «Лингво-педагогический эксперимент в проблемном обучении» планируется на 2021 год. Сбудется ли наш прогноз? Поживем – увидим.

ГЛАВА 4. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРОБЛЕМНОМ, ПРОЕКТНОМ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДАХ

4.1. Проблемно-проектно-исследовательская модель, ориентированная на курс обучения иностранному языку студентов

Для раскрытия данной темы необходимо ответить на несколько вопросов: *1. На чем основана модель? 2. Сколько этапов реализации программы применения данной модели существует? 3. Как эти этапы реализуются и соотносятся с этапами решения проблемы в мыслительном процессе?*

На чем основана модель? Из самого названия следует, что модель основана на интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов, понятие и содержание которых, а также аспекты их интеграции были раскрыты в главе 1.2 части I. Исходя из этого, можно заключить, что главный смысл применения проблемно-проектно-исследовательской модели состоит в том, что в процессе овладения иностранным языком без изменения рабочих программ и учебных планов обучающиеся осваивают не только языковые знания и коммуникативные умения, но и поисковые творческие умения ставить, решать и контролировать решение проблемы для осуществления проектной и исследовательской деятельности.

Сколько этапов реализации программы применения данной модели существует? Программа реализации данной модели включает три этапа, которые соотносятся с этапами решения проблемы в мыслительном процессе: первый этап – постановка проблемы; второй этап – решение проблемы; третий этап – проверка решения проблемы.

Как эти этапы реализуются и соотносятся с этапами решения проблемы в мыслительном процессе? Ниже приводится проблемно-проектно-исследовательская модель реализации программы организации исследовательской деятельности, *ориентированной на курс обучения иностранному языку студентов* неязыковых вузов и факультетов (степень бакалавр). Здесь приводится пример работы в рамках бытовой сферы общения «Я и моя

семья»: этапы реализации, проблемы и подпроблемы, проекты и подпроекты, исследовательские действия [Зимняя И.А., 2011; Ковалевская Е.В., 2013] .

Первый этап реализации программы – постановка проблемы (аудиторная – внеаудиторная работа) (см. табл. 14).

Таблица 14

Первый этап реализации программы применения проблемно-проектно-исследовательской модели, ориентированной на курс обучения иностранному языку студентов

Проблемы /подпроблемы	**Проекты /подпроекты**	**Исследовательские действия, по И.А. Зимней**
Проблема: 1. Взаимоотношения в семье	**Проект:** 1. Разработайте проект о проблемах взаимоотношений в современной семье	**Исследовательские действия, указанные ниже**
Подпроблемы проблемы 1. 1.1. Проблемы взаимоотношений между родителями (мужем и женой)	**Подпроекты проекта 1.** 1.1. Ознакомьтесь с информацией в Интернете о проблемах современных родителей и отберите 2-3 текста	– Ознакомление с основной литературой по заданной педагогом проблеме (так называемое *ознакомительное* чтение). – Отбор необходимой для выполнения задания литературы на основе ее просмотра (так называемое *просмотровое* чтение)
1.2. Проблемы взаимоотношений между детьми (братья и сестры)	1.2. Найдите в Интернете информацию о проблемах современных детей в России и в Англии, отберите по 2-3 текста	– Определение, выделение и фиксация нужной для выполнения задания информации из текста под контролем педагога. – Отбор необходимой для выполнения задания литературы на основе ее просмотра (так называемое *просмотровое* чтение)

1.3. Проблемы взаимоотношений между родителями и детьми в России и Англии	1.3. Ознакомьтесь с информацией в Интернете о проблемах современных родителей и детей, отберите по 2-3 текста о ситуации в России и в Англии, найдите противоречия	– Уяснение того, что означает «*проблема исследования»* как снятие противоречия. – Ознакомление с основной литературой по заданной педагогом проблеме (так называемое *ознакомительное* чтение). – Отбор необходимой для выполнения задания литературы на основе ее просмотра (так называемое *просмотровое* чтение). – Определение, выделение и фиксация нужной для выполнения задания информации из текста под контролем педагога
Подпроблемы проблемы 1.3. 1.3.1. Проблемы неполных семей (один отец/одна мать, неродной отец/неродная мать)	**Подпроекты проекта 1.3.** 1.3.1. Проанализируйте отобранные тексты, найдите информацию о неполных семьях в России и в Англии, найдите сходства и различия, при отсутствии или недостатке искомой информации продолжите поиск	– Чтение литературы с анализом ее содержания (так называемое *аналитическое* чтение). – Отбор необходимой для выполнения задания литературы на основе ее просмотра (так называемое *просмотровое* чтение). – Определение, выделение и фиксация нужной для выполнения задания информации из текста под контролем педагога
1.3.2. Проблемы малообеспеченных семей (работает один отец/одна мать)	1.3.2. Проанализируйте вновь найденные тексты о неполных семьях, найдите сходства и различия	– Ознакомление с *проблемным полем исследования,* определенным педагогом.

	благосостояния семьи в России и в Англии, при отсутствии или недостатке искомой информации продолжите поиск	– Уяснение того, что означает «*проблема исследования»* как снятие противоречия. – Отбор необходимой для выполнения задания литературы на основе ее просмотра (так называемое *просмотровое* чтение)
1.3.3. Проблемы многонациональных семей, религиозные проблемы	1.3.3. Проанализируйте найденные тексты, выделите информацию о проблемах неполных/ малообеспеченных семей в России и в Англии, проанализируйте, обобщите и систематизируйте полученную информацию, найдите сходства и различия проблем в многонациональных семьях, возможно, это религиозные проблемы. При отсутствии или недостатке информации, продолжите поиск	– Ознакомление с *проблемным полем исследования,* определенным педагогом. – Определение, выделение и фиксация нужной для выполнения задания информации из текста под контролем педагога. – Анализ, обобщение и систематизация выделенной из текста нужной информации. – Анализ и выделение из текста ранее неизвестной информации

Второй этап реализации программы – решение проблемы (аудиторная работа).

Проблемные ситуации формулируются педагогом в аудитории.

Педагог просит обучающихся найти противоречие, ошибку в переводе известной фразы Л.Н. Толстого, который дается в Словаре изречений (“Le dictionnaire des citations du monde entier”). В данном переводе с русского языка эта фраза звучит следующим образом: «Все счастливые семьи похожи, каждая счастливая семья несчастна по-своему». Педагог предлагает обучающимся сравнить этот перевод с оригиналом и выявить проблему, ошибку в тексте. Обучающиеся находят, что в переводе «счастливые

семьи похожи…, счастливая семья несчастна по-своему», в то время как у Л.Н. Толстого высказывается иная мысль о том, что «все несчастливые семьи несчастны по-своему».

Далее педагог предлагает обучающимся разрешить проблемную ситуацию в процессе решения цепочек проблемных задач: «В чем Вы видите противоречие, проблему?»

1. Противоречие/несовпадение связано с проблемой перевода? Да? Почему да? Нет. Почему нет? А с чем еще?

2. Несовпадение определяется проблемой разного мировоззрения? Да? Почему да? Нет? Почему нет?

3. Что для Вас значит «счастливая семья» (семь-Я)? Нет ли в этом понятии скрытого противоречия? Да? Почему да? Нет? Почему нет?

4. Может ли это понятие изменяться с течением времени? Да? Почему да? Нет? Почему нет?

5. Это понятие (его смысл) общечеловеческое? Оно зависит от культурных, национальных, религиозных особенностей? Да? Почему, да? Нет? Почему, нет? Можно доказать? Нет? Почему, нет?

6. Православие, католицизм, протестантизм – эти религии сходны или различны? Если сходны, то в чем сходство? Если различны, то в чем различия?

7. Может ли быть счастливой неполная, малообеспеченная, многодетная, многонациональная и т. д. семья? Да? Почему да? Нет? Почему нет?

Третий этап реализации программы – проверка решения проблемы (внеаудиторная – аудиторная работа, конференция).

Педагог ставит перед обучающимися, а они решают *исследовательскую задачу/иерархию исследовательских задач* на русском/английском языке, в зависимости от уровня подготовленности группы: проведите опрос среди обучающихся в группе, на курсе, на факультете и т. д. Цель опроса – выявление, классификация, обобщение и т. д. проблем современной семьи.

Обучающиеся в группе иностранного языка (12 человек) объединяются по 3 человека в 4 подгруппы:

– *1 подгруппа* должна опросить всех обучающихся в группе и составить общий список семейных проблем;

– *2 подгруппа* должна отобрать 10-15 главных проблем, напечатать этот список и попросить обучающихся в группе проранжировать их по степени значимости от 1 (наименее значимая) до 10 баллов (наиболее значимая);

– *3 подгруппа* должна проанализировать ответы, ранжировать проблемы и представить результат;

– *4 подгруппа* должна провести опрос по ранжированию проблем среди обучающихся на курсе, на факультете, проанализировать результаты для девушек и юношей, ранжировав проблемы по степени значимости, сгруппировать их по выбранному критерию, представить результаты исследования.

Далее *каждая подгруппа* на основании проведенного исследования готовит доклад на конференцию, которая проводится по окончании каждого курса обучения, а также статью в сборник материалов конференции. *Внутри каждой подгруппы*, состоящей из трех обучающихся, первый обучающийся отвечает за проведение исследования и анализ результатов, второй – за подготовку текста доклада и статьи, третий – за компьютерную презентацию и доклад на конференции, который публикуется в формате статьи под тремя фамилиями.

4.2. Лингво-педагогическая модель организации проблемных задач в обучении говорению на английском языке

Для уточнения возможности разработки лингво-педагогической модели организации проблемных задач в обучении говорению на английском языке необходимо ответить на следующие вопросы: *1. Как определяется моделирование и модель? 2. Как построена лингво-педагогическая модель организации проблемных задач в обучении говорению на английском языке? 3. Как определяется говорение, и как соотносятся монолог, диалог и полилог? 4. Какие примеры реализации данной модели можно привести?*

Как определяется моделирование и модель? Метод моделирования, как одна из форм познания, позволяет изучать явления действительности выборочно, «...не прибегая к сплошному изучению фактов» [Бим И.Л., 1977, с. 9]. Метод моделирования играет важную роль в обучении иностранному языку, воссоздавая в обобщенном виде образ исследуемого объекта. Объектом моде-

лирования является педагогический процесс: цели, содержание, потребности учащихся и т. д. (И.Л. Бим, И.Б. Ворожцова, Н.И. Гез, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Миролюбов и др.). Процессе обучения иностранному языку, по И.Л. Бим, – это «…обобщение множества возможных моделей взаимодействия всех явлений, процессов, связей, отношений той сферы действительности, которая связана с обучением иностранному языку» [Бим И.Л., 1977, с. 24].

Конструирование моделей представляется одним из средств отображения явлений и процессов, и именно в создании моделей отражается стремление исследователя воплотить в обобщенном виде свои представления. Как ранее отмечалось, И.Л. Бим считает, что в процессе моделирования воссоздается «…образ исследуемого объекта в материальной или абстрактной форме, который выступает в качестве его модели» [Бим И.Л., 1977, с. 9].

Модель понимается как устройство, созданное исследователем в качестве функционального аналога оригинала, позволяющего переносить знания с модели на оригинал. Это устройство позволяет не только сжато, сокращенно описывать явления, но и изучать динамическую систему «…в целях нахождения наиболее оптимального способа управления ею, т. е. способы ее целенаправленного поведения» [Бим И.Л., 1977, с. 10].

В педагогике модель обучения понимается в инструментальном значении как «…обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса» [Кларин М.В., 1975, с. 10]; существуют также поисковые модели обучения, которые «…основаны на продуктивной деятельности учащихся в ходе решения проблем» [Кларин М.В., 1975, с. 13]. Основным ориентиром модели обучения в инструментальном значении, с точки зрения М.В. Кларина, является характер учебной деятельности обучающихся, которую строит педагог в рамках существующих подходов. М.В. Кларин также выделяет в модели обучения следующие дополнительные характеристики: 1) последовательность этапов во времени; 2) характер взаимодействия педагога и обучающихся; 3) характеристика ожидаемых результатов, т. е. педагогическая направленность модели. Н.Д. Гальскова, например, пишет, что необходимо теоретически обосновать «и практически реализовать модель обучения языку, в рамках кото-

рой обучающий и обучаемый в результате совместной деятельности получают положительный эффект в достижении положительных результатов (цели обучения)» [Гальскова Н.Д., 2000, с. 15].

Модель учебного процесса рассматривается в лингводидактике И.Б. Ворожцовой как «…одна из актуальных в современном обучении иностранному языку» [Ворожцова И.Б., 2002, с. 155]. Таким образом, модель, по мнению И.Б. Ворожцовой, как устройство демонстрирует возможности представлений, положенных в ее основу, и отвечает на вопрос, как выстроить обучение в соответствии с конкретным наполнением ее компонентов. В продолжение рассмотрения данного вопроса представляется целесообразным рассмотреть исследование И.Б. Ворожцовой, в котором дается описание моделирования обучения иностранному языку в рамках культурологического подхода как макропохода, на организационной основе личностно-позиционно-деятельностного подхода. Эти подходы объединяются «...благодаря вводимому компоненту "позиция в общении" как позиции носителя культуры в диалогическом взаимодействии и позиции субъекта взаимодействия в общении» [Ворожцова И.Б., 2002, с. 159]. Моделируемыми компонентами являются субъекты обучения в деятельности и во взаимодействии на трех уровнях – личностном, позиционном и деятельностном и трех этапах во времени, которые могут быть «...верифицированы в любой методической реализации модели» [Ворожцова И.Б., 2002, с. 160]. Культурологический макроподход отражается на личностном уровне, который проявляется в позиционном и деятельностном уровнях как компонентах, определяемых личностно-позиционно-деятельностным подходом.

Проблемность, лежащая в основе обучения, определяет в качестве своей единицы коммуникативную задачу, которая объединяет «...в своей структуре все три уровня модели: личностный (цель), позиционный (условия) и деятельностный (предмет, мотив, действие и результат акта коммуникации), участвующие в формировании способа решения задачи, что побуждает, тем самым, определить деятельностный уровень как основной, базовый, реализующий субъектность, включающий ее потенциал, раскрывающей ее сущность ... формирующий стратегии действования и взаимодействия в поле диалога культур» [Ворожцова И.Б., 2002, с. 228].

Как построена лингво-педагогическая модель организации проблемных задач в обучении говорению на английском языке? Под *моделью* нами понимается *организация проблемных задач в процессе обучения говорению, теоретической основой которой является интеграция культурологического, личностно-деятельностного, проектного и проблемного подходов.*

Особенностью *культурологического подхода,* рассмотренного как *содержательная основа* проблемных задач, является то, что культура понимается как процесс и способ установления отношений субъекта с собой, с другим – прагматические умения, в результате чего вырабатываются ценностные отношения, картина мира. Прагматические умения необходимы для достижения практического результата – устроиться на работу, прорекламировать какой-то продукт и т. д.

Кроме того, культура вводится как объект обучения иностранному языку, как основное содержание обучения. Необходимо отметить, что в содержание обучения иностранному языку, как правило, включают: языковой материал, темы, ситуации, языковые навыки и речевые умения. По нашему мнению, в содержание обучения должны быть включены темы в соответствии с различными сферами общения (И.А. Зимняя и Г.А. Китайгородская), ситуации, коммуникативные творческие умения и поисковые творческие умения (Е.В. Ковалевская), а также отобранные нами в ходе опроса проблемы и на их основе разработанные нами проблемные задачи. Важным для нас является то, что *проблемные задачи* рассматриваются нами и как *форма* передачи проблемного содержания, и как само *содержание*. Таким образом, наряду с темами и ситуациями в содержание обучения иностранному языку целесообразно включить проблемные задачи, а также поисковые творческие умения, необходимые для их организации.

Личностно-деятельностный подход, выступающий в качестве организационной основы проблемных задач, обеспечивается уровневой организацией проблемного подхода, степенью проблемности.

Организация обучения основана на уровнях проблемности, разработанных В.А. Крутецким, на основании действий педагога и обучающихся, рассмотренных И.А. Зимней применительно к иностранному языку.

В соответствии с уровнями проблемности, соотносимыми со степенью мыслительной активности педагога и обучающегося в

постановке и решении проблемной задачи, а также с учетом уровня подготовленности обучающихся нами разработана *лингво-педагогическая модель организации проблемных задач в обучении иноязычному говорению на английском языке – от педагога к обучающемуся*: 1) внешне заданная организация проблемных задач педагогом; 2) совместная организация проблемных задач с доминированием работы педагога; 3) совместная организация проблемных задач с доминированием работы обучающегося; 4) внутренняя самостоятельная организация проблемных задач обучающимся. Это может быть представлено в форме таблицы (см. табл. 15).

Таблица 15

Лингво-педагогическая модель организации проблемных задач в обучении говорению на английском языке (от педагога к обучающемуся)

Уровни проблемности	Постановка проблемной задачи		Формулировка проблемной задачи		Решение проблемной задачи		Проверка решения проблемной задачи	
	Педагог	Обучающийся	Педагог	Обучающийся	Педагог	Обучающийся	Педагог	Обучающийся
Внешне заданная организация проблемных задач педагогом	+	–	+	–	+	+	+	-
Совместная организация проблемных задач с доминированием работы педагога	+	–	+	–	+	+	+	+
Совместная организация проблемных задач с доминированием работы обучающегося	+	–	+	+	–	+	+	+
Внутренняя самостоятельная организация проблемных задач обучающимся	+	+	–	+	–	+	–	+

На первом этапе обучения осваиваются коммуникативные творческие умения вести монолог, на втором этапе, опираясь на сформированные на предыдущем этапе умения, обучающиеся овладевают коммуникативными творческими умениями вести диалог и полилог, на третьем этапе, на основе ранее освоенного, проводится работа над проектом.

Данные уровни можно соотнести с умениями обучающихся разрешать проблемные ситуации на основе решения проблемных задач, которые были систематизированы Е.В. Ковалевской (см. часть III, глава 2.2). К ним относятся поисковые творческие умения: видеть и ставить проблемы самостоятельно; создавать и оценивать гипотезу решения, переходя к новой гипотезе; направлять и изменять ход решения проблемной задачи; оценивать свое и другие решения проблемной задачи [Ковалевская Е.В., 1999, с. 134]. Педагог для управления процессом решения проблемных задач должнен владеть профессиональными творческими умениями: предвидеть проблемы на пути достижения цели; переформулировать проблемную задачу на основе регулирования числа неизвестных компонентов; выбирать проблемные задачи в соответствии с ходом мысли участников общения; адекватно оценивать варианты решений обучающихся [Ковалевская Е.В., 1999].

Проектный подход, являющийся *результативной основой* проблемных задач, представляет один из возможных способов реализации проблемного подхода с учетом уровней проблемности.

Нами был избран *ролево-игровой монопроект*. Этапы работы над проектом соотносятся с этапами работы над проблемой в проблемной задаче. Проблемность такого монопроекта реализуется через организацию проблемных задач, в которых обучающиеся решают проблемные задачи, демонстрируя практическое решение проблемы.

Проблемный подход, который рассматривается как *целевая основа* построения проблемных задач, способствует не только формированию коммуникативных творческих умений говорения, но и развитию поисковых творческих умений по организации проблемных задач. Проблемные задачи в обучении говорению (монологической и диалогической речи) должны предшествовать проекту, поэтому при организации проблемных задач педагогу следует учитывать: уровень сформированности коммуникативных

творческих умений обучающихся на данном этапе обучения; уровни проблемности; сферы общения.

Как определяется говорение, и как соотносятся монолог, диалог и полилог? Говорение как вид речевой деятельности, по мнению И.А. Зимней, характеризуется определенным психологическим содержанием, включающим следующие компоненты: предмет, т. е. смысловое содержание высказывания; языковые средства вербализации; способ формирования и формулирования мысли – речь; условие – ситуация. Эти компоненты могут являться неизвестными в проблемной задаче и могут представлять определенные трудности при построении высказывания. Коммуникативные творческие умения вести монолог, диалог, полилог – необходимое условие успешной работы обучающихся с проблемными задачами, в том числе и при реализации проекта – рассмотрены нами в контексте неподготовленной речи, характеризуемой высоким уровнем проблемности.

Обучение неподготовленной речи, по мнению П.Б. Гурвича, «...включает три задачи: обучение максимально разнообразному и свободному комбинированию усвоенного языкового материала... обучение говорению без подготовки во времени ... и обучение инициативному говорению» [Гурвич П.Б., Шлямберг Р.З., 1965, с. 7]. П.Б. Гурвич отмечает, что удельный вес нового в речи определяется характером задания, поскольку «...не подлежит сомнению, что многие речевые задания разрешимы, не выходя за пределы ранее формулировавшихся высказываний... что же касается подавляющего большинства речевых задач, то для их решения нельзя обойтись ранее сформировавшимися речевыми связями и необходимо образование новых, причем удельный вес нового, творческого растет по мере заострения и усложнения речевых задач...» [Гурвич П.Б., 1972, с. 9]. Именно поэтому иноязычная речь обучающихся в ходе решения проблемных задач должна характеризоваться увеличением объема высказывания, большим разнообразием его форм, а также комбинационной неподготовленностью.

По мнению И.А. Зимней, *монолог* – устное монологическое высказывание – «...является наиболее существенной формой выражения психологического содержания говорения. Кроме того, оно воплощает в себе условия протекания говорения и характеризует личность говорящего» [Зимняя И.А., 1985, с. 83].

Диалог – диалогическая речь – представляет собой активный целенаправленный процесс «...выражения посредством языка собственной мысли и прием чужой мысли в процессе говорения» [Зимняя И.А., 1992, с. 19]. Наиболее типичным видом диалога в условиях естественного общения, и в особенности в условиях учебного процесса, является диалог, реализующий информативную функцию общения.

Процесс говорения, по мнению И.А. Зимней, может быть представлен в виде иерархической структуры, уровни которой располагаются по мере нарастания психологических трудностей. Уровни структуры соотносятся с операциями, обеспечивающими выдачу какого-либо сообщения, как в форме ответного высказывания, так и самовысказывания, обусловленного внутренним побуждением или внешним стимулом.

Под *полилогом*, присоединяясь к точке зрения Е.В. Смирновой, мы понимаем «...сложную форму группового общения, для которой характерно распределение функциональных ролей между ее участниками, ... определяющих занимаемую позицию по отношению к проблематике общения, мнению и взглядам партнеров по общению, объединенных однородной тематикой, которая является ядром обсуждения» [Смирнова Е.В., 1999, с. 10].

Какие примеры реализации данной модели можно привести? Приведем *примеры организации проблемных задач для монологической речи* с несколькими преградами, выборами решения одновременно (по горизонтали) для обучающихся различных уровней подготовленности.

Пример № 1.

«Think of a radio or TV advertisement to interest people in going to a private school (summer camp, exhibition, museum, shop, cafe, pharmacy...). What information will be helpful? (Best teachers, new exhibitions, good location, delicious food, low prices …).

Обучающимся *с низким уровнем подготовленности* были даны следующие задания.

1. Compare all these requirements and choose only those which are the most important for you.

It must:

1. … be made with great professional skill and tastefully.
2. … promote product sales.

3. … be easily understood and convincing for people of different ages.

4. … give elementary information about the subject of the advertisement.

5. … convince the viewers that the advertised product is the best and persuade them to buy it.

It must not:

1. … be stupid, irksome, annoying, offensive.

2. … often interrupt programmes with an appeal to buy this or that.

3. … bring pressure to bear on the subconscious mind of the viewer.

4. … underestimate the intellectual level of the viewers.

5. … provoke mass psychosis.

2. If you want to advertise something, imagine what would you do?

IF –

1… you want to advertise professionally, *you should go to an advertising agency.*

2… you think about advertising, *you should have a product that people want to buy.*

3… you are not sure about the advertised medicine, *don't advertise it without a doctor's recommendation.*

4… you don't want to be criticised, *don't glamorize such things as smoking, making it look "cool" and attractive.*

5… you want to advertise your product on TV or radio *you should choose the best channel.*

Обучающимся *со средним уровнем подготовленности* были даны те же задания без подсказок.

IF –

1… you want to advertise professionally, *what should you do?*

2 …you think about advertising, *what would you choose and why?*

3…you are not sure about the advertised medicine, *your future steps?*

4…you don't want to be criticised, *what shouldn't you do?*

5…you want to advertise your product on TV or radio *what channel would you choose and why?*

Обучающимся *с высоким уровнем подготовленности* были даны те же задания без подсказок, с включением слова **Why?**

Обучающимся *с различным уровнем подготовленности* были даны проблемные задачи с несколькими препятствиями, выбора-

ми решения одновременно. Обучающиеся должны были представить и рассказать, что они будут делать, если…

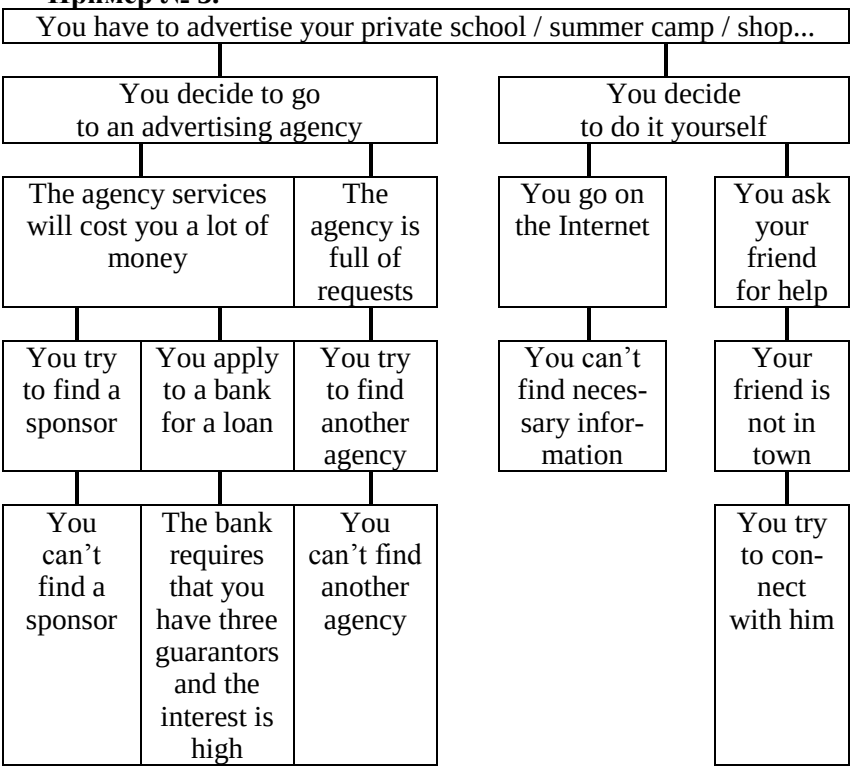
Пример № 2.

You need to advertise your private school/ shop/ cafe/ own company/ museum/ exhibition/ summer camp/ pharmacy	**but**	you don't have any experience in advertising	you don't have money	you don't have any sponsors

Приведем пример организации проблемных задач для диалогической речи с несколькими препятствиями, выборами решения последовательно (по вертикали).

Обучающимся *с различным уровнем подготовленности* были даны следующие задания, где они должны были сказать, что они будут делать, к кому обратятся, чтобы решить проблемы.

Пример № 3.



Системообразующим компонентом в проблемных задачах является количество преград-звеньев в цепи проблем. В «однозвенных» проблемных задачах – одна преграда-звено и один выбор решения. В «многозвенных» проблемных задачах – несколько преград-звеньев и несколько выборов решений, которые осуществляются одновременно или последовательно.

Преодоление преград, выбор решения в проблемных задачах представляется как последовательное совершение мыслительных операций. Однозвенные и многозвенные проблемные задачи, предъявленные в определенной последовательности, побуждают обучающихся к монологическому и диалогическому высказыванию и совершенствуют их мыслительную деятельность, и именно высказывание становится одним из средств удовлетворения потребностей личности в определенных обстоятельствах.

Решение таких проблемных задач является подготовительным этапом к финальному проекту, в котором каждый участник решает свою профессиональную задачу на пути реализации общего замысла.

Формирование коммуникативных творческих умений монологического и диалогического высказывания, а также развитие поисковых творческих умений лежат в основе подготовки и защиты проекта в форме полилога. Так, защита проекта по теме «Я и мое будущее» проходила в Нижневартовском государственном университете в форме группового обсуждения (полилога), в рамках которого обучающиеся представляли свои доклады по данной проблеме, крайне актуальной для них.

Нами была подготовлена учебно-методическая разработка, основанная на проблемных задачах для обучения монологической и диалогической речи, на основе которой проводилось экспериментальное обучение в Центре изучения иностранных языков «Лингвастарт» в Москве в 2001–2002 гг., а также в Нижневартовском государственном педагогическом институте в 2003–2004 гг. (сейчас Нижневартовский государственный университет), которая была дополнена и опубликована [Микитченко С.П., 2011], а также внедрена в практику преподавания английского языка в Нижневартовском государственном университете.

ГЛАВА 5. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРОБЛЕМНОМ И ЦЕННОСТНОМ ПОДХОДАХ

5.1. Проблемно-ценностная модель обучения иностранному языку

Для построения проблемно-ценностной модели обучения иностранному языку нужно ответить на ряд вопросов: *1. Какие уровни в обучении иностранному языку можно выделить? 2. В чем состоит особенность духовно-познавательного уровня? 3. Как построить проблемно-ценностную модель обучения иностранному языку?*

Какие уровни в обучении иностранному языку можно выделить? Обучение, воспитание и развитие личности, *в рамках традиционного и проблемного типов обучения иностранному языку,* как уже отмечалось, должно реализовываться *на трех уровнях: предметно-познавательном (лингвистическом), коммуникативно-познавательном, духовно-познавательном*:

– *Предметно-познавательный уровень как объективное начало* (уровень знаний) включает проблемы, проблемные задачи, проблемные ситуации, вытекающие из содержания предмета обучения, соотносимого с соответствующей наукой.

– *Коммуникативно-познавательный уровень как субъективное начало* (уровень умений) содержит субъективные проблемы, проблемные задачи, проблемные ситуации, вытекающие из процесса общения субъектов, обменивающихся предметными знаниями.

– *Духовно-познавательный уровень* (уровень знаний и умений) как самый высокий из двух названных уровней, который должен хранить в себе *объективное начало* как предметный уровень, и *субъективное начало* как коммуникативный уровень, включает проблемы, проблемные задачи, проблемные ситуации, рассматриваемые нами в свете проблемного, ценностного (аксиологического) и личностно-деятельностного подходов [Ковалевская Е.В., 2000].

Анализ *предметно-познавательного уровня с позиции объекта* в контексте проблемного подхода [Ковалевская Е.В., 2000] позволяет нам зафиксировать *пять лингвистических подуровней,* соот-

носимых с аспектами языка: фонетика, лексика, грамматика, стилистика, текст (см. часть III, глава 1.2).

Рассмотрение *коммуникативно-познавательного уровня с позиции субъекта* в свете личностно-деятельностного подхода И.А. Зимней [Зимняя И.А., 1999] дает нам возможность определить *пять коммуникативных подуровней,* соотносимых с видами речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод (см. часть III, глава 1.2).

В чем состоит особенность духовно-познавательного уровня? Изучение *духовно-познавательного уровня с позиции субъекта* в контексте *ценностного (аксиологического) подхода* [Ковалевская Е.В., 2001, с. 12–14] позволяет нам выделить в нем *пять подуровней ценностей: Я*-ценности (личностный подуровень); моя семья-ценность (семейный подуровень); мой коллектив-ценности (коллективный подуровень); моя нация-ценности (национальный подуровень); моя Земля, космос, вселенная-ценности (всемирный подуровень). Это уровень пространственных ценностей, выстроенных по степени расширения пространства от «Я − ценности» до «Земля − ценности».

Исследование *духовно-познавательного уровня с позиции объекта* как продукта и результата духовной деятельности *субъекта* в пространстве «от Я − ценности до Земля − ценности», в свете *личностно (субъект)-деятельностного (объект) подхода* дает нам возможность выявить *пять подуровней ценностей*: единица-ценность (подуровень единицы деятельности); средство-ценность (подуровень средства деятельности); способ-ценность (подуровень способа деятельности); условие-ценность (подуровень условия деятельности); цель-ценность (подуровень цели деятельности), определяющая развитие души человека как цели жизни на Земле, которая есть, по В.И. Вернадскому, продукт космоса [Вернадский В.И., 2007].

Главное отличие в овладении или освоении духовно-познавательных ценностей при традиционном и проблемном подходах к обучению заключается в том, что *в традиционном* подходе к обучению овладение (о-владеть) духовно-познавательными ценностями происходит в процессе их *непроблемного традиционного изложения* педагогом; а *в проблемном* подходе к обучению освоение (о-своение, сделать своими) духовно-познавательных цен-

ностей реализуется *на пяти подуровнях проблемности деятельности субъектов – педагога и обучающегося*. К этим подуровням относятся: непроблемное (традиционное) изложение духовно-познавательных ценностей педагогом; проблемное изложение педагогом духовно-познавательных ценностей; постановка педагогом проблемы и ее решение обучающимся с помощью педагога; постановка педагогом проблемы и ее самостоятельное решение обучающимся; самостоятельная постановка и решение обучающимся проблемы духовно-познавательного уровня.

Как построить проблемно-ценностную модель обучения иностранному языку? Рассмотрение духовно-познавательного уровня с позиции субъекта (личности обучающегося), объекта деятельности (деятельности обучающегося), уровней проблемности деятельности субъектов (деятельности обучающегося и педагога в решении проблемы) позволяет построить *проблемно-ценностную модель обучения иностранному языку*. Идея построения этой модели соотносится с моделью классификации проблемных ситуаций в форме куба, разработанной А.М. Матюшкиным [Матюшкин А.М., 2003].

Наша модель имеет три основания:

1) основание субъекта деятельности – ценностей субъекта;

2) основание объекта деятельности – компонентов содержания деятельности;

3) основание уровней проблемности деятельности субъектов – педагога и обучающегося (см. схему 21, инфографика Д.А. Данилиной).

Пересечение трех оснований, каждое из которых включает по пять подуровней, дает нам 125 вариантов. Например, для получения одного из вариантов можно выбрать: 1) на основании субъекта–ценности – *национальные ценности*; 2) на основании объекта деятельности–компонентов содержания деятельности – *способ реализации национальных ценностей*; 3) на основании уровней проблемности деятельности субъектов–педагога и обучающегося в решении проблемы – *самостоятельное решение обучающимся поставленной педагогом проблемы способа реализации национальных ценностей* духовно-познавательного уровня.

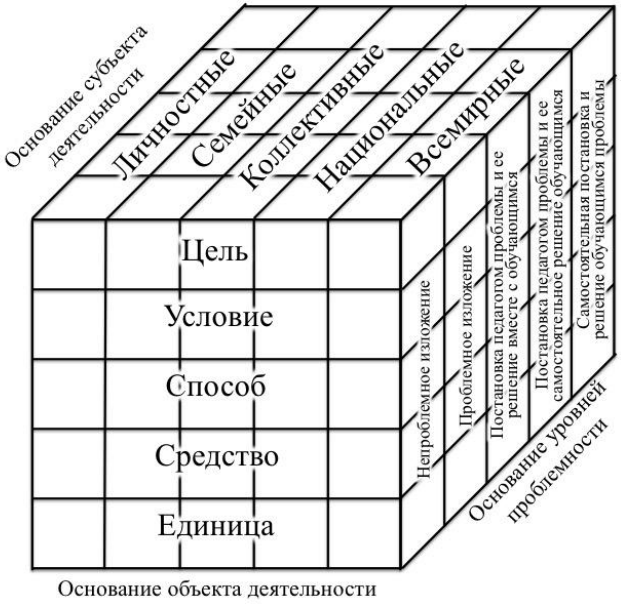


Схема 21. Проблемно-ценностная модель обучения иностранному языку

Вполне естественно, что для построения данной модели необходимо провести *отбор текстов, содержащих проблемы духовно-познавательного уровня:* 1) на основании субъекта–ценности: личностные, семейные, коллективные, национальные, всемирные; 2) на основании объекта деятельности – компоненты содержания деятельности: ценность как единица, точка отсчета духовной жизни человека, ценность как средство существования семьи, ценность как способ жизнедеятельности коллектива, ценность как условие существования нации, ценность как цель жизни на Земле всего человечества; 3) на основании уровней проблемности деятельности субъектов – педагога и обучающегося в решении проблемы: непроблемное изложение, проблемное изложение, решение обучающимся поставленной педагогом проблемы, самостоятельное решение обучающимся поставленной педагогом проблемы, самостоятельная постановка и решение обучающимся проблемы духовно-познавательного уровня.

Проблемы духовно-познавательного уровня, как известно, содержатся *в текстах,* которые являются *носителями культурных ценностей: с одной стороны,* пословицы, поговорки; изречения светских великих людей; *с другой стороны,* тексты Святого Евангелия, в особенности, Заповеди и Притчи [Святое Евангелие, 1977].

Проблемно-ценностная модель обучения иностранному языку может стать основой построения содержания и процесса обучения иностранным языкам в современном лингвистическом образовании, что позволит:

– *во-первых,* осуществить межпредметные связи на трех уровнях – предметно-познавательном (лингвистическом), коммуникативно-познавательном, духовно-познавательном;

– *во-вторых,* «примирить» наукоцентрическое (предметно-познавательный уровень), антропоцентрическое (коммуникативно-познавательный уровень), «духовноцентрическое» (духовно-познавательный уровень) направления в современном образовании;

– *в-третьих,* определить пути отбора текстов – носителей культурных ценностей как основы построения разработанной модели.

5.2. Лингво-педагогическая модель воспитания личности в современном образовании при обучении иностранному языку

Для того чтобы раскрыть содержание данной главы, необходимо ответить на несколько вопросов: *1. Что такое образование и воспитание, и какая между ними связь? 2. Что именно нужно воспитывать в личности? 3. Как можно воспитывать личность, и каким образом это должно быть отражено в модели?*

Что такое образование и воспитание, и какая между ними связь? Необходимо отметить некоторые моменты. *С одной стороны*, «образование», по словарному определению, обычно трактуется: *во-первых*, как «обучение, просвещение»; *во-вторых*, как «совокупность знаний, полученных в результате обучения» [Толковый словарь русского языка, 2001, с. 436]. *С другой стороны*, «современное образование» и как обучение, и как совокупность знаний – понятие многоплановое, характеризуемое интеграцией, т. е. объединением понятий «обучение» и «воспитание» личности.

В контексте воспитания личности «образование» трактуется как «духовный облик человека, который складывается под влия-

нием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга, а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки, т. е. процесс формирования облика человека» [Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 311]. Так, И.А. Зимняя, как это было отмечено, подчеркивает, что воспитание – это непосредственное или опосредованное, прямое (директное) или косвенное (индиректное) целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося с помощью создания условий, которые способствуют самореализации и социализации личности [Стратегии воспитания в образовательной системе России, 2004, с. 467]. Как было отмечено, воспитание как составная часть современного образования характеризуется изменением приоритетов в его целях, в его содержании, в его процессе.

Исследования в области воспитания ведутся учеными в различных направлениях: воспитание как составная часть современного образования (Е.В. Бондаревская, И.С. Кон, Б.Т. Лихачев, Д.С. Лихачев, В.А. Сластенин и др.); проблемы воспитания культуры личности (И.А. Зимняя и др.); воспитание в контексте ценностей (Е.В. Бондаревская, В.А. Краковский, Н.Д. Никандров и др.); современные подходы к воспитанию (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Л.М. Лузина, В.А. Сластенин и др.).

Воспитание рассматривается нами как неотъемлемая составляющая образовательного процесса и определяется, вслед за И.А. Зимней, как целенаправленное педагогическое воздействие на обучающегося путем создания определенных условий для его самоактуализации и социализации, как отмечалось выше. Именно с позиции личностно-деятельностного подхода к современному образованию как единству обучения и воспитания необходимо подчеркнуть, что в процессе обучения, прежде всего, ставится и решается основная воспитательная задача современного образования – обеспечение условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной личности на основе активизации ее внутренних резервов. При этом обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы и др. Обучение, соответственно, является воспитывающим, так как личность находится в центре обучения, образования. Поэтому все образование концентрируется на самом обучающемся, становится антропоцентрическим по

цели, по содержанию и по процессу его организации и реализует, таким образом, основную цель – воспитание человека в процессе формирования его ценностного отношения к действительности в контексте культуры.

Что именно нужно воспитывать в личности? Подчеркнем, что, *во-первых,* воспитание личности рассматривается нами в контексте культуры; *во-вторых,* воспитание личности реализуется в нескольких направлениях.

Так, рассматривая воспитание личности в контексте культуры и выявляя ценностные основания личностно ориентированного воспитания, Е.В. Бондаревская отмечает, что глобальной целью современного воспитания является человек культуры, основные характеристики которого – свобода, гуманность, духовность, жизнетворчество [Бондаревская Е.В., 1995]. Важным для нас здесь является следующее:

– во-первых, положение о том, что человек культуры – личность творческая, вариативно мыслящая, с развитым чувством нового и стремлением к созиданию;

– во-вторых, мысль о том, что культурное ядро содержания воспитания должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности, которые не навязываются обучающемуся, поскольку воспитание создает условия для их узнавания, понимания и выбора, стимулирует этот выбор и последующую внутреннюю работу над своими действиями и поступками;

– в-третьих, идея о том, что в системе культурологического личностно ориентированного образования есть технологии, имеющие ценностно-ориентированный характер, к которым относятся технологии творческого обучения, основанные на проблемном подходе.

Продолжая мысль о воспитании личности в контексте культуры, Н.В. Самсонова отмечает, что этот процесс реализуется в трех направлениях: «…воспитание культуры мышления, воспитание культуры общения, воспитание культуры ценностного отношения к действительности» [Самсонова Н.В., 2007, с. 15].

Необходимо подчеркнуть, как отмечалось ранее, что вопросы *воспитания культуры мышления* исследуются многими учеными

(И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, В.Т. Кудрявцев, И.А. Зимняя, И.А. Мазаева, Н.В. Самсонова и др.). При определении понятия «культура мышления» следует учитывать трактовку И.Я. Лернера, понимающего культуру мышления как опыт мыслительной деятельности, включающий знание этапов мыслительного процесса, способы репродуктивной и творческой деятельности в комплексе таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, экстраполяция и др.; а также определение И.А. Зимней, понимающей культуру мышления как «процесс формирования, постановки и решения мыслительных, коммуникативных задач» [Зимняя И.А., 1989, с. 72].

На основании этих исследований: *во-первых*, дается определение культуры мышления как опыта мыслительной деятельности; *во-вторых*, раскрываются компоненты этого понятия – знание этапов мыслительного процесса, способов репродуктивной и творческой деятельности в комплексе таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, экстраполяция и др.; *в-третьих*, уточняются этапы реализации культуры мышления в процессе формирования, постановки и решения мыслительных, коммуникативных задач [Самсонова Н.В., 2007]. При этом воспитание культуры мышления может проверяться способностью учащихся ставить, решать и оценивать решение проблем, проблемных задач и проблемных ситуаций.

Очевидно, что воспитание культуры мышления и *воспитание культуры общения* тесно связаны. Вопросы, относящиеся к воспитанию культуры общения, рассматриваются рядом авторов (И.А. Зимняя, И.А. Мазаева, Т.А. Кривченко, Н.В. Самсонова и др.) в плане определения данного понятия, а также в контексте выделения его структурных компонентов. Под культурой общения, вслед за И.А. Зимней, нами понимается «основная форма общественно-коммуникативной деятельности, а именно “вербальное общение”, которое является специфической человеческой формой взаимодействия членов общности. Это взаимодействие людей, осуществляемое различными видами речевой деятельности посредством вербальных (языковых) средств» [Цит. по: Кривченко Т.А., 2000, с. 4–5].

Также, следуя мнению Т.А. Кривченко, как представителя научной школы И.А. Зимней, компонентами культуры общения

можно считать: знания основных закономерностей восприятия и понимания человека человеком, этапов процесса общения; умения понимать самого себя, воспринимать другого как личность, слушать и активно реагировать, влиять на других людей, создавать условия для самовыражения других людей, разрешать конфликты, регулировать свое состояние, убеждать людей в справедливости своих идей, отстаивать свою точку зрения; умения владеть не только вербальными средствами общения, но и невербальными (поза, мимика, жесты, телодвижения) и др. При этом воспитание культуры общения может проверяться поведением, адекватным ситуации общения, поступками, которые люди совершают в процессе общения, адекватными их ценностному отношению к действительности.

Вопросы *воспитания ценностного отношения к действительности* отражены в ряде исследований (И.Я. Лернер, Т.В. Кудрявцев, И.А. Зимняя, И.А. Мазаева, Н.В. Самсонова и др.). В этой связи И.А. Зимняя, отмечая, что «отношение» выступает в качестве основного механизма воспитания, пишет: «При этом, если акцент ставится на воспитании ценностей, то это означает формирование отношения ко всем формам существования Мира – идеальным и материальным, природным и социальным, миру животных и сообществу людей и т. д.» [Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы, 2004. с. 471].

И.А. Зимняя раскрывает структуру механизма воспитания как механизма формирования отношения через: 1) установление смысловой связи между субъектом и объектом; 2) осмысление этой связи как включения в существующую систему связей в личном опыте; 3) переживание факта установления данной связи; 4) присвоение этой связи. При этом в контексте исследования А.А. Вербицкого необходимо подчеркнуть, что воспитание культуры ценностного отношения к действительности проверяется поступками, адекватными ценностному отношению обучающихся к действительности [Вербицкий А.А., 2007, с. 3–4]. Итак, определив *целевое основание* модели воспитания личности, перейдем к рассмотрению *содержательного и процессуального оснований.*

Как можно воспитывать личность, и каким образом это должно быть отражено в модели? Следует, *во-первых*, опреде-

лить подход к воспитанию личности и его основные категории в контексте содержания и процесса воспитания; *во-вторых*, построить лингво-педагогическую модель воспитания личности в современном образовании при обучении иностранному языку.

Среди существующих подходов именно *проблемный подход*, на котором основано проблемное обучение, занимает особое место в воспитании личности [Матюшкин А.М., 2003]. Также, исходя из традиционного для российской науки взаимосвязанного рассмотрения воспитания и обучения (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя и др.), в общем контексте современного образования учеными ставится вопрос о том, какой подход к обучению способен обеспечить наилучшие условия для воспитания обучающегося в плане формирования его культуры. Таким подходом к обучению, по мнению многих ученых (И.Я. Лернер, В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин и др.), является проблемный подход, имеющий специфические характеристики. *Во-первых*, проблемный подход к обучению связан с проблемной ситуацией, лежащей в основе процесса мышления; *во-вторых*, проблемный подход к обучению основан на проблемной ситуации, которая стимулирует не только мыслительную, но и речевую деятельность в процессе общения; в-третьих, на основе проблемного подхода к обучению формируется не только индивидуальное, но и диалоговое и групповое мышление, обеспечивающее взаимодействие его участников в процессе разрешения проблемных ситуаций, в том числе имеющих ценностно-смысловое содержание, что в целом может быть соотнесено с воспитанием личности в контексте культуры (см. схему 22, инфографика Д.А. Данилиной).

Схема 22. Лингво-педагогическая модель воспитания личности в современном образовании при обучении иностранному языку

Основные понятия проблемного подхода – *проблема, проблемная задача, проблемная ситуация* – могут быть соотнесены с воспитанием *культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности на трех уровнях проблемности*. Действительно, постановка проблемы, формулировка проблемной задачи, разрешение проблемной ситуации реализуются субъектами проблемного взаимодействия – педагогом и обучающимся – на различных уровнях проблемности.

На первом уровне проблемности, как известно, педагог сам ставит проблему, формулирует проблемную задачу, организует разрешение проблемной ситуации. На втором уровне проблемности педагог вместе с обучающимся ставят проблему, формулируют проблемную задачу, разрешают проблемную ситуацию. На третьем уровне проблемности обучающийся самостоятельно ставит проблему, формулирует проблемную задачу, разрешает проблемную ситуацию. Это определенное видение уровней проблемности, ориентированных не только на решение проблемы, но и на решение проблемной задачи, а также разрешение проблемной ситуации.

Все вышеизложенное было представлено с помощью лингво-педагогической модели, основанной на проблемном подходе, где

«лингво» раскрывает содержание воспитания, а «педагогическая» отражает процесс освоения содержания воспитания.

Таким образом, лингво-педагогическая модель воспитания личности в современном образовании при обучении иностранному языку:

– *основывается* на проблемном подходе;

– *определяется* как лингво-педагогическая модель;

– *включает* три основания: основание цели воспитания, основание содержания воспитания, основание процесса воспитания; основание цели воспитания содержит три компонента: культура мышления, культура общения, культура ценностного отношения к действительности; основание содержания воспитания включает три компонента: проблема, проблемная задача, проблемная ситуация; основание процесса воспитания содержит три компонента, соотносимые с тремя представленными выше уровнями проблемности в воспитании: первый уровень, второй уровень, третий уровень;

– *отражает* вариативность и многомерность воспитания как педагогического явления (до 27 вариантов рассмотрения);

– *позволяет* раскрыть потенциальные возможности проблемного подхода в воспитании культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности, в процессе постановки проблем, формулировки проблемных задач, разрешения проблемных ситуаций на различных уровнях проблемности в процессе воспитания и самовоспитания личности в течение всей жизни.

5.3. Проблемно-ценностная модель обучения, воспитания и развития личности на материале немецкого языка

Раскрывая возможности проблемного подхода в обучении, воспитании и развитии творческой личности, необходимо раскрыть его потенциал. Здесь возникают вопросы: *1. Какая модель организации процесса проблемного обучения позволит отразить его потенциал через систему целей обучения, воспитания и развития творческой личности? 2. Как построена данная модель?*

3. Каковы условия реализации данной модели? 4. Какие примеры проблемных заданий можно привести?

Какая модель организации процесса проблемного обучения позволит отразить его потенциал через систему целей обучения, воспитания и развития творческой личности? Как уже отмечалось, *модель определяется* как «обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса» [Кларин М.В., 1975, с. 10]. Нами же разработана *проблемно-ценностная модель обучения, воспитания и развития личности на материале немецкого языка,* которая имеет *структурно-содержательный, процессуальный и функциональный характер*.

Процессуальная направленность модели выражена: в последовательности этапов учебного процесса во времени, в особенностях взаимодействия педагога и обучающихся, в ожидаемых результатах совместной деятельности. *Содержательная направленность* модели отражена в целенаправленном отборе содержания учебных текстов, проблемных задач и проблемных ситуаций, включаемых в проблемное образовательное поле. *Функциональная направленность* модели соотнесена с целевой ее направленностью на обучение, воспитание и развитие личности в специально организованном учебном процессе проблемного обучения (см. схему 23).

Как построена данная модель? Эта модель представлена на схеме 23. *Структурно* рассматриваемая нами модель включает: *во-первых, блок содержания образования* – специально отобранные *тексты*, содержащие ценности/проблемы, к которым разрабатываются *проблемные задачи* и моделируются *проблемные ситуации*, реализуемые на трех уровнях – лингвистическом, коммуникативном, духовно-познавательном; *во-вторых, блок взаимодействия субъектов деятельности* – активная позиция преподавателя и обучающегося, способных выйти за рамки заданной проблемной ситуации, предполагающая не только решение проблемных задач и разрешение проблемных ситуаций, но и постановку новых проблем, проблематизацию непроблемного текста, заданий и т. д.

Схема 23. Проблемно-ценностная модель обучения, воспитания и развития личности на материале немецкого языка

Особенности структуры данной модели соотносятся с ее *функциями* обучения, воспитания и развития личностей как субъектов учебной деятельности, что находится в прямой зависимости от наличия проблемности как в форме, так и в содержании обучения и является главным и необходимым условием его реализации. Поэтому модель является открытой системой, в рамках которой обучение, воспитание и развитие творческой личности и обучающегося, и педагога есть главное условие возникновения новых проблем, через постановку и решение которых развивается их творческая личность.

Каковы условия реализации данной модели? Проблемно-ценностная модель обучения, воспитания и развития личности на материале немецкого языка реализуется при соблюдении следующих *условий:*

– *отбор текстов*, имеющих воспитательный характер, эксплицитно или имплицитно содержащих ценностные проблемы; такими текстами могут явиться пословицы, поговорки, афоризмы, что стимулирует воспитание ценностного отношения лично-

сти к действительности на основе овладения ею необходимыми знаниями;

– *разработка проблемных задач,* основывающаяся на отобранном материале, имеющем воспитательный ценностный характер, соотносится с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями обучающихся, что способствует воспитанию культуры мышления на основе формирования и развития поисковых творческих умений: проблемные задачи могут создаваться на трех уровнях – лингвистическом, коммуникативном, духовно-познавательном;

– *моделирование проблемных ситуаций,* основанных на отобранных текстах, и проблемных заданий к ним, что способствует воспитанию культуры общения на основе формирования и развития коммуникативных творческих умений: проблемные ситуации соотносятся с тремя уровнями – лингвистическим, коммуникативным, духовно-познавательным.

Проблематизация учебного процесса осуществляется также на трех уровнях: педагог ставит проблемные задачи – обучающийся решает их с помощью педагога; педагог ставит проблемные задачи – обучающийся решает их сам; обучающийся самостоятельно ставит и решает проблемные задачи. Данные уровни можно соотнести с развитием поисковых творческих умений, соотносимых с умением ставить, решать и проверять решение ценностной проблемы.

Проблематизация учебного содержания реализуется на трех уровнях: рецептивном, репродуктивно-продуктивном, продуктивном. При этом *раскрытие ценностных проблем в текстах,* их присвоение, наполнение новыми смыслами происходит на следующих уровнях:

– внешнее понимание ценностной проблемы, которое основывается только на собственном опыте и возникающих в связи с этим ассоциациях;

– внутреннее понимание ценностной проблемы, расширение ее понимания при работе с текстами, в процессе чего обучающийся может выстраивать модель картины мира, открывающейся ему при расширении поля познания посредством приобщения к иной культуре, иным ценностям и одновременно взгляд со сторо-

ны на культуру и ценности своего народа, что позволяет не только дистанционно смотреть со стороны, но и занять свою позицию, ощутить себя частью всего мира;

– глубинное ценностное понимание ценностной проблемы (внешнее и внутреннее) через коллективное обсуждение и решение проблемных задач и разрешение проблемных ситуаций для самооценивания, самосознания, соотнесения личностной позиции с «картиной мира» группы, своего народа, другого народа, человечества, мира и выстраивания на этой основе своей индивидуальной картины мира – целостного образа с личностной позицией, что способствует воспитанию ценностного отношения к действительности.

Этапы разворачивания и реализации учебного процесса, основанного на проблемно-ценностной модели обучения, воспитания и развития личности на материале немецкого языка зависят от уровней проблемности владения обучающимися поисковыми творческими умениями и коммуникативными творческими умениями, а также опытом ценностного отношения к действительности, которые являются взаимообусловленными в отношении друг к другу.

Так, *первый этап* соотносится, *с одной стороны,* с развитием поисковых творческих умений, *с другой стороны* – с первым уровнем проблемности в организации учебного процесса. Этот этап включает *предтекстовые задания*, не предполагающие раскрытия и интерпретации глубинного смысла текстов – задание может быть выражено в форме проблемного вопроса, целью которого является создание проблемной ситуации, что «включает» мышление и познавательный поиск: актуализирует прежние знания, пробуждает интерес, будит мысль. Например: *Что такое счастье?*

Второй этап предполагает более глубокую работу с текстами: чтение и понимание их смысла, видение в связи с этим имплицитных проблем текста, решение проблемных задач и разрешение проблемных ситуаций, соотносимых с развитием коммуникативных творческих умений, в ходе обсуждения ценностных проблем общения на втором уровне проблемности. На этом этапе продолжается работа с проблемными задачами первого этапа, которые могут проблематизироваться путем добавления вопросов: *Почему*

Вы так думаете? Обоснуйте свою точку зрения и т. п. Кроме того здесь моделируются проблемные ситуации, носящие скорее характер ситуации выбора.

На третьем этапе работа с текстами углубляется, в процессе решения *проблемных* задач и разрешения проблемных ситуаций происходит интерпретация ценностных проблем в текстах на третьем уровне проблемности, что предполагает включение личностных смыслов и способствует приобретению опыта ценностного отношения к действительности.

Какие примеры проблемых заданий можно привести?

К первому уровню проблемности могут быть отнесены задания в большей мере *репродуктивного* характера, соотносимые, прежде всего, с развитием поисковых творческих умений.

Ко второму уровню проблемности относятся задания *репродуктивно-продуктивного* характера, проблематизированные на основе вопросов: 1. *Почему?* 2. *Какой точки зрения придерживаетесь Вы и почему?* 3. *При каком условии это возможно?* 4. *Обоснуйте свое мнение* и т. д. Выполняя такие задания, обучающиеся выходят на общение, но при этом у них есть опора в виде серии текстов, формулировки проблемных заданий предыдущего уровня, что особенно важно для студентов неязыковых факультетов, которые имеют ограниченные иноязычные возможности для выражения предмета высказывания. Здесь создаются условия для развития как поисковых творческих умений, так и коммуникативных творческих умений.

К третьему уровню проблемности относятся задания продуктивного творческого характера, которые являются личностно-значимыми и затрагивают чувства и интересы обучающихся, что способствует приобретению опыта ценностного отношения к действительности в процессе дискуссий. Приведем примеры проблемных заданий трех уровней проблемности.

Задания первого уровня проблемности:

– Die folgenden Sprichwörter sind vermischt. Wie heißen sie richtig? Suchen Sie für diese Sprichwörter entsprechende Äquivalente in Ihrer Muttersprache. (Следующие пословицы перемешаны. Напишите их правильно. Найдите эквиваленты в родном языке).

1	Glücklichist, wervergisst,	A	dem Kranken nur eins.
2	Den Brunnen schätzt man erst,	B	der Reisende auf schönes Wetter.
3	Dem Gesunden fehlt viel,	C	wenn er kein Wasser mehr gibt.
4	Der Bauer hofft auf Regen,	D	was doch nicht zu ändern ist.

Задания второго уровня проблемности:

– Was passt nicht in die logische Reihe? Warum meinen Sie so? (Что не вписывается в логический ряд? Какая пословица лишняя? Почему Вы так думаете?).

1. Die Liebe blüht in jedem Alter.
2. Geld kann viel, Liebe alles.
3. Alte Liebe rostet nicht.
4. Liebe vertreibt die Zeit, und Zeit vertreibt die Liebe.
5. Alte Liebe und alter Span brennen leichtlich wieder an.

– Setzen Sie die folgenden Sprichwörter sinnentsprechend in die darauffolgenden Episoden ein. Begründen Sie Ihre Meinung. (Какая пословица подходит по смыслу какому эпизоду? Обоснуйте свой выбор).

1. Ein Unglück kommt selten allein.
2. Des Menschen Wille ist sein Himmelreich.
3. Scherben bringen Glück.
4. Jedes Ding hat zwei Seiten.
5. Jeder ist seines Glückes Schmied.

A. Herr Böttcher unterhält sich mit seinem Sohn Uwe. Uwe hat in der Zeitung einen Artikel über einen bekannten Piloten gelesen und sagt: „Ich stelle es mir herrlich vor, so über die Berge und Seen zu fliegen und unter mir die Wolken zu sehen. Ich möchte auch einmal Pilot werden."

„Warum nicht? Wenn du in der Schule fleißig lernst, könntest du später eine Fliegerschule besuchen und Pilot werden. Das hängt vor allem von dir selbst ab. Wie sagt doch das Sprichwort? ..."

B. Zwei Freunde, die sich längere Zeit nicht gesehen haben, treffen sich in der Stadt.

„Wohnst du immer noch am Nordplatz?"

„Dort wohne ich schon lange nicht mehr. Ich habe jetzt in der Goethe-Allee eine größere Wohnung."

„Bist du mit dem Tausch zufrieden?"

„O ja. Es ist eine schöne, sonnige 4-Zimmer-Wohnung mit Bad und Balkon und mit einer herrlichen Aussicht. Leider ist das Haus nicht an die Fernheizung angeschlossen, und ich muss von Oktober bis April Kohlen schleppen. ...”

C. Zwei Lehrer unterhalten sich im Lehrerzimmer über einen Schüler, der kurz vor dem Abitur steht.

„Stimmt es, dass Wolfgang Berger Kunstmaler werden will? Er ist doch ein ausgezeichneter Mathematiker und könnte ein sehr guter Ingenieur werden.“

„Dieser Meinung sind auch seine Eltern, aber er hat es sich nun einmal in den Kopf gesetzt. Und Sie wissen ja: ...“

D. „Warum hast du es so eilig, nach Hause zu kommen? Komm, wir gehen noch ein Bier trinken!“

„Das ist unmöglich. Ich muss sehen, dass ich so schnell wie möglich nach Hause komme. Meine Frau ist immer noch krank, und meine Tante, die sie pflegen sollte, ist gestern von der Leiter gestürzt und hat sich ein Bein gebrochen. Du weißt ja: ...“

E. Herr Al Hamdi ist ein arabischer Student. Er wohnt bei einer deutschen Familie.

Eines Abends hört er auf der Straße ein Krachen und Klirren. Als er aus dem Fenster sieht, erblickt er junge Leute, die vor der Tür des Nachbarhauses stehen. Sie haben in Körben alte Vasen, Tassen, Teller und Töpfe mitgebracht und werfen das Geschirr vor die Haustür auf die Straße, so dass es klirrend zerspringt.

Herr Al Hamdi fragt seinen Wirt:

„Was machen diese jungen Leute? Was soll das bedeuten?“

„Morgen ist in diesem Haus Hochzeit“, antwortet der Wirt.

„Ein alter Aberglaube sagt: ...”

Задания третьего уровня проблемности:

– Lesen Sie dann erst den folgenden Text. Nehmen Sie Stellung zum Problem. (Прочитайте следующий текст и выразите Ваше отношение к проблеме).

Märchen

(Nach Bertold Brecht)

Es war einmal ein Prinz, weit drüben im Märchenland. Weil er nun ein Träumer war, liebte er es sehr, auf einer Wiese nahe dem Schlosse zu liegen und träumend in den blauen Himmel zu starren. Denn auf dieser Wiese blühten die Blumen größer und schöner als wie sonst wo.

Und der Prinz träumte von den weißen, weißen Schlössern mit hohen Spiegelfenstern und leuchtenden Söllern. Es geschah aber, dass der alte König starb. Nun wurde der Prinz sein Nachfolger. Und der neue König stand nun auf den Söllern von weißen, weißen Schlössern mit hohen Spiegelfenstern. Und träumte von einer kleinen Wiese, wo die Blumen größer und schöner blühten denn sonst wo. (Далеко в сказочной стране жил-был принц. Так как он был мечтатель, он любил лежать на лугу, где цвели самые большие и красивые цветы, и смотреть в голубое небо. А принц мечтал о белых-белых замках с высокими окнами и балконами. Но вдруг старый король умер, и принц стал его преемником. И новый король стоял на балконе белого-белого замка с высокими окнами. И мечтал о маленьком луге, где цветут самые большие и красивые цветы).

a) *Welche der folgenden Sprichwörter passen zu diesem Text? Was bedeuten sie? Gibt es bei Ihnen ähnliche Sprichwörter?* (Какие из следующих пословиц выражают смысл текста? Что они значат? Есть ли в Вашем языке подобные пословицы? Подберите эквиваленты).

- Heute oben, morgen unten.
- Mancher sucht, was er schon gefunden hat.
- Das Glück ist blind.
- Dumm hat´s meiste Glück.
- Glück und Regenbogen sieht man nicht über dem eignen Haus, sondern nur über fremdem.

b) *Wie meinen Sie, was wollte B. Brecht mit diesem Märchen sagen?*

Träumen Sie vom großen Glück in der Zukunft? Was versuchen Sie zu machen, um Ihre Vorstellungen vom Glück zu verwirklichen? (Как Вы думаете, что хотел сказать Б. Брехт этой сказкой? Мечтаете ли Вы о большом счастье в будущем? Что Вы делаете для того, чтобы осуществить Ваши представления о счастье?).

Как можно заметить, выстраивается цепочка проблемных задач, которая бесконечна в пространстве и времени (Е.В. Ковалевская); поскольку решение одной проблемной задачи влечет за собой постановку следующей, постольку, как отмечалось выше, *развитие творческого мышления* «пробуждает» процесс познания, развивает поисковые творческие умения, что способствует

воспитанию культуры мышления. Обсуждение и решение проблемных задач, а также разрешение проблемных ситуаций в процессе диалога развивает коммуникативные творческие умения, что способствует *воспитанию культуры общения*. А поскольку тексты отбираются на основе познавательно-коммуникативных потребностей и возможностей обучающихся, ценностные проблемы текстов являются личностно значимыми, что способствует их присвоению, нахождению личностного смысла и приобретению опыта ценностного отношения к миру, на основе чего создаются условия воспитания *культуры ценностного отношения к действительности.*

Разработанная нами *проблемно-ценностная модель обучения, воспитания и развития личности на материале немецкого языка* позволяет: *во-первых*, отразить целевую направленность образования в единстве обучения, воспитания и развития; *во-вторых*, говорить об обучении, воспитании и развитии и обучающегося, и педагога; *в-третьих*, системно представить взаимозависимость и взаимообусловленность всех категорий проблемного обучения (проблема, проблематизация, проблемная задача, проблемная ситуация, проблемность); *в-четвертых*, выйти за рамки проблемного обучения и констатировать проблемность современной системы образования, находящейся сегодня на стадии преобразования и поиска.

ГЛАВА 6. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРОБЛЕМНОМ И КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДАХ

6.1. Проблемно-компетентностная модель образования, ориентированная на преподавание иностранного языка

Актуальность компетентностного подхода к образованию, как уже отмечалось, определяется: *во-первых*, потребностью российского образования в компетентных выпускниках школ и вузов, умеющих работать с информацией; *во-вторых*, наличием научного знания, отраженного в таких документах, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы; *в-третьих*, раскрытием условий реализации компетентностного подхода в общем контексте традиционной (информационной) образовательной системы с одной стороны, и проблемного подхода – с другой.

Что же может обеспечить условия беспрепятственного восхождения компетентностного подхода по ступеням традиционной образовательной системы? Для выявления этих условий необходимо ответить на следующие вопросы*: 1. Какова история компетентностного подхода? 2. Как трактуются базовые понятия «компетенция» и «компетентность»? 3. Какие компоненты входят в состав компетентности? 4. Какие существуют ключевые компетентности? 5. Каковы пути формирования ключевых компетентностей? 6. Как может быть представлена проблемно-компетентностная модель образования, ориентированная на преподавание иностранного языка?*

Ответы на поставленные вопросы можно найти в работах И.А. Зимней [Зимняя И.А., 2005, с. 11–12] и представителей ее научной школы Н.А. Морозовой, М.Д. Лаптевой, О.Ф. Алексеевой, А.М. Князева, М.Э. Жуковской и др. (см. часть I, глава 6.1, 6.2).

Какова история компетентностного подхода? Чтобы обратиться к *истории вопроса,* достаточно вспомнить, что если Н. Хомский, американский ученый (1972 г., США), ввел в научную литературу понятия «competence» (знание) и «performance» (употребление), то Жак Делор, председатель международной ко-

миссии по образованию ЮНЭСКО, а также представители Института образования Совета Европы продолжили разработку компетентностного подхода, помогающего человеку научиться познавать, делать, жить вместе, жить. На этой исторической основе с учетом «Концепции модернизации содержания общего образования» и исследований, проводимых последователями научной школы И.А. Зимней, в России начинает разрабатываться компетентностный подход.

Как трактуются базовые понятия «компетенция» и «компетентность»? Исходя из самого названия «компетентностный подход» можно *определить базовые понятия «компетенция» и «компетентность».* По мнению И.А. Зимней, как отмечалось ранее, необходимым является разграничение «понятия "компетенции" как некоторой открытой системы правил, норм, управления и совокупности знаний и "компетентности" как интегративной личностной характеристики выполнения действий адекватно различным социальным и профессиональным ситуациям» [Зимняя И.А., 2005, с. 11].

При использовании компетентностного подхода в образовании может возникнуть, как отмечает И.А. Зимняя, «иллюзия замены образовательной парадигмы "ЗУНов" (знаний, умений, навыков) на парадигму компетентности» [Зимняя И.А., 2005, с. 11]. Однако компетентностный подход ни в коей мере не исключает из содержания образования знания, умения и навыки, а лишь дополняет это содержание новыми компонентами, входящими в каждую компетентность.

Какие компоненты входят в состав компетентности? Учет вышеперечисленных положений позволяет И.А. Зимней *выявить компонентный состав компетентности:* 1) знания (владение знанием содержания компетентности); 2) опыт (умения, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных ситуациях); 3) ценностно-смысловое отношение (отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения); 4) эмоционально-волевая регуляция (регуляция процесса и результата проявления компетентности); 5) готовность (готовность к проявлению компетентности). Поэтому основное отличие в содержании обучения, основанного на традиционном и компетентностном подходах, заключается в том, что при компетентностном подходе

традиционные компоненты содержания обучения – знания и умения – дополняются новыми, такими как готовность, ценностно-смысловое отношение, эмоционально-волевая регуляция. И именно эти пять компонентов входят в состав каждой ключевой компетентности.

Какие существуют ключевые компетентности? Соответственно, по мнению И.А. Зимней, можно *перечислить ключевые компетентности:* 1) здоровьесбережения (принятие как ценности, знание и соблюдение здорового образа жизни); 2) гражданственности (принятие как ценности, знание и соблюдение прав и обязанностей, ответственность, готовность к активной гражданской позиции); 3) социального взаимодействия (принятие как ценности, толерантность, знание особенностей статусного поведения человека, умения взаимодействовать в разных ситуациях); 4) общения (принятие как ценности, знание основ устного и письменного общения, знание второго языка, умение на нем общаться); 5) информационно-технологическая компетентность (принятие как ценности, владение информационными технологиями).

Проблема, по нашему мнению, заключается в том, что для успешной реализации компетентностного подхода (являющегося целевой и результативной основой обучения) подчас используется традиционный подход (являющийся процессуальной основой), который позволяет овладеть знаниями и умениями, к сожалению, вне контекста формирования готовности, ценностно-смыслового отношения, эмоционально-волевой регуляции, являющихся обязательными компонентами каждой ключевой компетентности.

Каковы пути формирования ключевых компетентностей? Выявить пути формирования ключевых компетентностей можно на основании положений концепции И.А. Зимней, по мнению которой, важным направлением формирования компонентов ключевых компетентностей, как в учебное, так и во внеучебное время является проблемный подход.

Актуальность проблемного подхода определяется: *во-первых*, необходимостью развития творческой личности; *во-вторых*, наличием научного знания в области теории проблемного обучения (Дж. Дьюи, Дж. Брунер, С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.) и проблемных ситуаций [Матюшкин А.М.,

2003]; *в-третьих*, возможностью его интеграции с компетентностным подходом.

Проблемный подход, основными понятиями которого, как уже отмечалось, являются проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема и проблематизация [Ковалевская Е.В., 2000, с. 19–20], нацеленный на развитие творческой личности через постановку и решение проблем, реализуется в обучении на разных уровнях проблемности. Разные уровни проблемности в обучении соотносятся с разной степенью мыслительной активности субъекта в постановке и решении проблемы: нулевой уровень – непроблемное изложение педагогом учебного материала; первый уровень – проблемное изложение педагогом учебного материала; второй уровень – обучающийся решает с помощью педагога поставленную педагогом проблему; третий уровень – обучающийся самостоятельно решает проблему, поставленную педагогом; четвертый уровень – обучающийся самостоятельно ставит и решает проблему. Включение нулевого уровня проблемности необходимо при формировании иноязычной компетентности общения, так как иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения, а на начальном этапе сами иноязычные средства обучающемуся неизвестны [Ковалевская Е.В., 2000, с. 24].

Как может быть представлена проблемно-компетентностная модель образования, ориентированная на преподавание иностранного языка? Основанием построения данной модели является интеграция как «взаимное приспособление» компетентностного подхода (целевая и содержательная основа образования) и проблемного подхода (процессуальная основа образования). Данная модель может быть представлена схематически (см. схему 24, инфографика Д.А. Данилиной).

Проблемно-компетентностная модель образования, ориентированная на преподавание иностранного языка, содержит три плоскости.

Плоскость компетентностей (целевая основа) включает 5 ключевых компетентностей: 1) здоровьесбережения, 2) гражданственности, 3) социального взаимодействия, 4) общения, 5) информационно-технологическую.

Плоскость компонентов компетентностей (содержательная основа) включает 5 компонентов, входящих в каждую ключевую

компетентность: 1) знания, 2) опыт (умения), 3) ценностно-смысловое отношение, 4) эмоционально-волевая регуляция, 5) готовность.

Плоскость уровней проблемности (процессуальная основа) включает 5 уровней проблемности: 1) нулевой уровень, 2) первый уровень, 3) второй уровень, 4) третий уровень, 5) четвертый уровень проблемности.

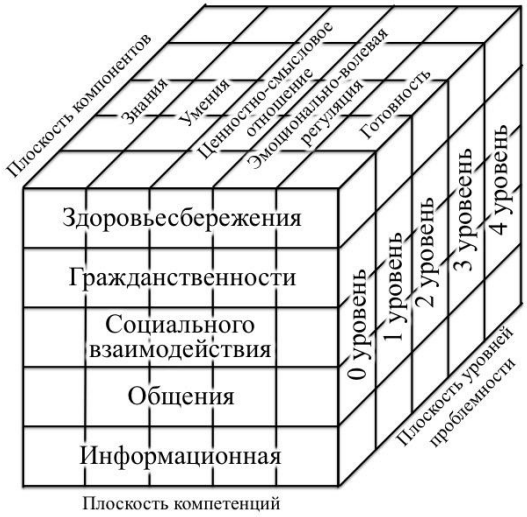


Схема 24. Проблемно-компетеностная модель образования, ориентированная на преподавание иностранного языка

Данная модель позволяет проводить оценку уровня владения каждой компетентностью не по 5-балльной, а по 125-балльной шкале. Например, можно определить: 1) в какой мере обучающийся владеет компетентностью общения во всей совокупности ее компонентов; 2) какой из компонентов, входящих в компетенцию общения, обучающимся недостаточно освоен; 3) каков уровень проблемности, творческой мыслительной активности обучающегося в постановке проблем, решении проблемных задач, разрешении проблемных ситуаций.

Необходимо отметить, что *проблемно-компетентностная модель образования, ориентированная на преподавание иностранного языка*, раскрывающая основания интеграции компетентностного и проблемного подходов, требует не только дальнейшей

теоретической разработки, но и опытно-экспериментальной работы по ее практическому применению.

В этой связи еще раз хотелось бы подчеркнуть мысль И.А. Зимней, которая в своем докладе на V Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» сказала: «Рассматривая компетентностный подход как реальность образования XXI века, подчеркнем необходимость разработки конкретных путей, средств и способов его реализации с использованием, а не игнорированием огромного накопленного отечественным образованием опыта обучения в традиционной парадигме» [Зимняя И.А., 2005, с. 12].

6.2. Лингво-педагогическая модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию студентов (на материале английского языка)

Для раскрытия содержания данной главы следует ответить на ряд вопросов: *1. На чем основана лингво-педагогическая модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию студентов? 2. Что включает типология проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию? 3. Какие примеры проблематизации заданий можно привести? 4. Как определяется и как строится лингво-педагогическая модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию студентов (на материале английского языка)?*

На чем основана лингво-педагогическая модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию студентов? Данная модель, применительно к обучению студентов неязыкового вуза, основана на *типологии проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза.* Так, *типология* определяется: *во-первых*, как «классификация предметов или явлений по общности каких-либо признаков» [Толковый словарь наиболее употребительных иностранных слов, 2009,с. 496]; *во-вторых*, как «классификация, представляющая соотношение между типами предметов, явлений внутри их системы в целом» [Толковый словарь русского языка, 1998, с. 798].

Что включает типология проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию? Для *построения типологии проблем-*

ных заданий при обучении иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза можно выбрать три основания: первое основание соотносится с содержательными блоками – *основание содержательных блоков* [Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов, 2009]; второе основание соотносится с уровнями понимания – *основание уровней понимания* [Зимняя И.А., 2001]; третье основание соотносится с моделями проблемных ситуаций – *основание проблемных ситуаций* [Матюшкин А.М., 2003; Ковалевская Е.В., 2006].

Основание содержательных блоков базируется на содержании Примерной программы, разработанной под редакцией С.Г. Тер-Минасовой [Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов, 2009].

Данная Программа интегрирует *четыре* традиционно выделяемых *содержательных блока*: «Иностранный язык для общих целей», «Иностранный язык для академических целей», «Иностранный язык для специальных/профессиональных целей» и «Иностранный язык для делового общения».

Блок *«Иностранный язык для общих целей» («Общий английский»)* реализуется в разделах «Бытовая», «Учебно-познавательная», «Социально-культурная» сферы общения.

Блок *«Иностранный язык для академических целей» («Академический английский»)* реализуется в разделах «Учебно-познавательная», «Профессиональная» сферы общения.

Блок *«Иностранный язык для профессиональных целей» («Профессиональный английский»)* реализуется в разделе «Профессиональная сфера общения», однако, в соответствии с программой, для гуманитарных специальностей неязыкового вуза профессионально-ориентированное общение может реализовываться, в том числе, и в блоке «Социально-культурная сфера общения».

Блок *«Иностранный язык для делового общения» («Деловой английский»)* реализуется в разделах «Профессиональная» и «Учебно-познавательная» сферы общения, причем программой не исключается возможность реализации данного блока и в других разделах курса.

Основание уровней понимания базируется на концепции И.А. Зимней. Так, И.А. Зимняя рассматривает *четыре уровня понимания* речевого сообщения, подчеркивая, что в качестве характе-

ристики уровней удобнее принять не изменение этого процесса от слова к тексту (З.И. Клычникова, Н.Г. Морозова, А.Н. Соколова), а «углубление, изменение степени понимания слушающим предмета основной мысли говорящего, основного содержания высказывания…» [Зимняя И.А., 2001, с. 93].

Первый уровень понимания речевого сообщения характеризуется уяснением основной мысли высказывания, т. е. пониманием того, *о чем* говорится в сообщении (поверхностное понимание речевого сообщения). По мнению И.А. Зимней, на этом уровне понимания слушатель устанавливает только главные смысловые связи.

На втором уровне понимания устанавливаются смысловые связи между основными планами развертывания мысли, т. е. человек понимает не только, *о чем* говорится, но и *что* говорится в сообщении. Слушатель, владеющий данным уровнем понимания, раскрывает и осмысливает главную и все другие линии высказывания, не имея еще глубоких систематизированных знаний проблемы.

Третий уровень характеризуется пониманием самой сущности изложения и в определенной мере опережением хода развития мысли говорящего. Слушатель, находящийся на данном уровне понимания, «на основе глубокого понимания темы оценивает во время аудирования (слушания) не только то, *что* раскрывается в изложении, но и то, *как, какими средствами* это достигается говорящим» [Зимняя И.А., 2001, с. 95].

На *четвертом уровне* понимания выявляется основной *смысл* высказывания, главная мысль, независимо от того, сформулирована ли она говорящим или дана в подтексте, т. е. слушатель проникает в подтекст высказывания и понимает, *зачем, для чего* это говорится [Зимняя И.А., 2001, с. 94–95].

По мнению И.А. Зимней, рассмотренные уровни понимания речевого сообщения характеризуют глубину проникновения мысли слушателя в смысловое содержание воспринимаемого текста, однако они не являются свидетельством того, как слушатель сам осознает это процесс.

Основание проблемных ситуаций базируется на идеях А.М. Матюшкина (2003), продолженных в работах Е.В. Ковалевской (2006). В психологии мышления, как отмечалось ранее, А.М. Ма-

тюшкиным представлены *четыре основные модели проблемных ситуаций: поведенческая модель*, в которой главным условием, вызывающим проблему, служит препятствие на пути к достижению цели; *гештальт-модель*, в которой главным условием, вызывающим проблему, является деструктурированность предмета мышления; *вероятностная модель*, в которой главное условие, вызывающее проблему, выражается препятствием в форме альтернативы; *информационная модель*, в которой главное условие, вызывающее проблему, представлено несоответствием имеющихся и требуемых знаний [Матюшкин А.М., 2003, с. 94–98]. На этой основе Е.В. Ковалевской была разработана типология проблемных заданий, стимулирующих соответствующие модели проблемной ситуации (см. часть II, глава 1.2).

Типология проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза может быть представлена схематически (см. схему 25).

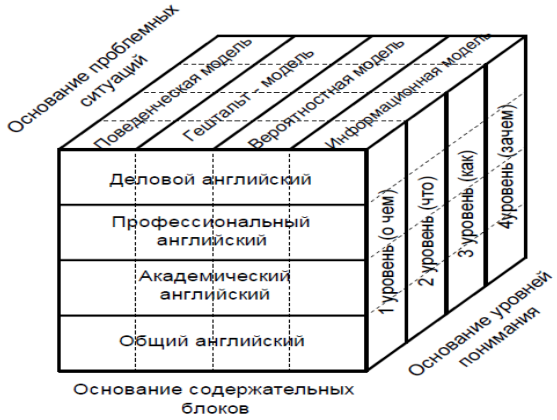


Схема 25. Типология проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза

Основание содержательных блоков включает 4 типа проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию: 1) проблемные задания, ориентированные на *Общий английский*; 2) проблемные задания, ориентированные на *Академический английский*; 3) проблемные задания, ориентированные на *Профес-*

сиональный английский; 4) проблемные задания, ориентированные на *Деловой английский.*

Таким образом, типология проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза:

– *основывается* на проблематизации и *определяется* нами как классификация типов проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза;

– *включает* три основания: основание содержательных блоков (Общий английский, Академический английский, Профессиональный английский, Деловой английский); основание уровней понимания устного речевого сообщения (о чем говорится, что говорится, как говорится, зачем говорится); основание проблемных ситуаций (поведенческая модель, гештальт-модель, вероятностная модель, информационная модель);

– *позволяет* создавать проблемные задания, ориентированные на четыре содержательные блока, учитывающие четыре уровня понимания, вызывающие четыре модели проблемной ситуации;

– *раскрывает* вариативную сущность явления, позволяя создавать не четыре основных типа проблемных заданий, а более: (1+2), (1+3), (1+4), (2+3) и т. д., т. е., создаваемая на основе проблемных заданий, одна модель проблемной ситуации может переходить в другую и реализовываться то в одном, то в другом содержательном блоке;

– *способствует* формированию и развитию коммуникативных творческих умений аудирования, поисковых творческих умений, профессиональных творческих умений, необходимых современному специалисту для решения проблем в ходе общения, соотносимого, с одной стороны, с разными содержательными блоками, с другой стороны – с разными уровнями понимания;

– *учитывает* четыре уровня понимания речевого сообщения: о чем говорится, что говорится, как говорится, зачем говорится.

Какие примеры проблематизации заданий можно привести? Рассмотрим примеры проблематизации заданий для обучения аудированию на материале содержательного блока “Business English” («Деловой английский») согласно вышеуказанной типологии [Осипова Н.Н., 2014, с. 5–9]. Формулировки проблемных заданий для лучшего понимания даны здесь на русском языке.

1. Проблемное задание, включающее препятствие на пути к цели (поведенческая модель):

Вы едете в машине и слушаете радио. Одна из радиостанций предлагает слушателям рекламную речь бизнесмена. Вы заинтересовались ею и захотели прибавить звук, но вместо этого сменили канал. Все что Вы слышите – это радиопомехи и шум. Догадайтесь о содержании информационного куска, на который наложился шум и радиопомехи. Прослушайте рекламную речь Ника Дженкина вновь и сравните ваш вариант и прозвучавший.

2. Проблемное задание, указывающее на деструктурированность объекта и необходимость восстановления правильной структуры (гештальт-модель):

Ник Дженкин позвонил в компанию Investment Hour и рассказал о своей бизнес-идее, но аналитик по инвестициям нарушил порядок представления рекламной речи Ника. Послушайте рекламную речь Ника еще раз и попытайтесь расставить предложения в правильном порядке.

3. Проблемное задание с указанием на «препятствие», выраженное в альтернативе (вероятностная модель):

Прослушав рекламную речь Ника, Джон Дей сделал наброски своего заключения относительно компании Moonpig, но он сомневается в том, что записал некоторые данные правильно. Прослушайте рекламную речь Ника, выберите и обведите в кружок правильный вариант информации.

4. Проблемное задание, указывающее на недостаток информации (информационная модель):

Прослушав рекламную речь Ника, Джон Дей, аналитик по инвестициям, написал отчет, но он упустил часть информации. Прослушайте сообщение, чтобы найти пропущенную информацию и сделайте пометки.

Необходимо отметить, что в практике преподавания могут встречаться задания, имеющие одновременно две или более характеристики четырех основных типов проблемных заданий, пример которого представлен ниже.

Джон Дей, аналитик по инвестициям компании Netinvest приглашает бизнесменов представить свою рекламную речь согласно плану. Прослушайте рекламную речь Ника, найдите информа-

цию, о которой говорится в речи, но она не обозначена в плане, и вставьте эту информацию в соответствующую часть плана.

В данном примере проблемное задание указывает на недостаток информации и необходимость восстановления правильной структуры (информационная модель + гештальт-модель).

Вышесказанное позволило отметить, что формулировка учебного задания значима для его решения и результата, поскольку за счет изменения формулировки можно влиять не только на конкретное решение, но и на результат обучения, основанного на лингво-педагогической модели проблематизации в обучении иноязычному аудированию студентов (на материале английского языка).

Как определяется и как строится лингво-педагогическая модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию студентов (на материале английского языка)?

Модель в философском энциклопедическом словаре в широком смысле слова определяется как «…любой мысленный или знаковый образ моделируемого объекта». И.Л. Бим определяет модель как «…образ исследуемого объекта в материальной или абстрактной форме, который выступает в качестве его модели» [Бим И.Л., 1977, с. 9]. Именно это определение модели содержательного характера мы принимаем за основу, поскольку оно соотносится с содержанием объекта.

Рассматривая модель с педагогической точки зрения, М.В. Кларин, как ранее отмечалось, определяет ее как обозначение схемы или плана действий педагога в ходе реализации процесса обучения [Кларин М.В., 1975, с. 10].

Основываясь на идее проблематизации учебного содержания, проблематизации учебного процесса, одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса, теоретически разработанной Е.В. Ковалевской (2000), опираясь на определение содержательной модели, данное И.Л. Бим (1977), и определение процессуальной модели, представленное М.В. Клариным (1975), мы разработали лингво-педагогическую модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию (на материале английского языка), основанную на типологии проблемных заданий при подготовке студентов неязыкового вуза (см. схему 26).

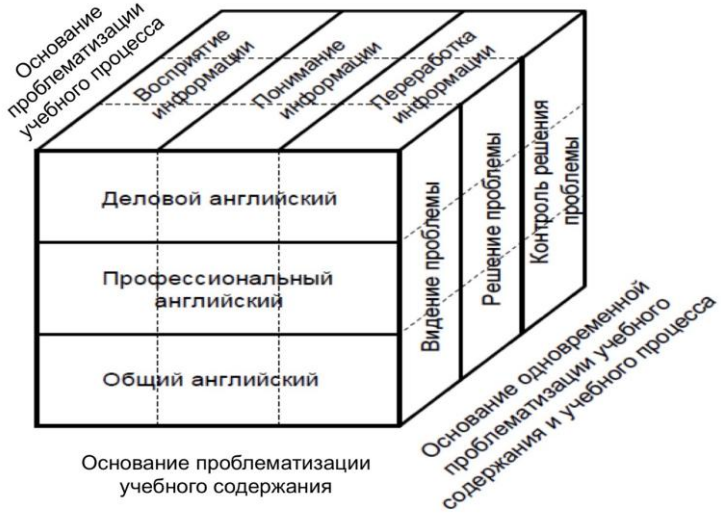


Схема 26. Лингво-педагогическая модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию студентов (на материале английского языка)

Разработанная нами *лингво-педагогическая модель проблематизации, основанная на типологии проблемных заданий (на материале английского яыка), в обучении иноязычному аудированию студентов неязыкового вуза:*

– *основана* на идее: проблематизации учебного содержания, проблематизации учебного процесса, одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса;

– *определяется, во-первых,* как содержательная модель обучения, так как позволяет реализовать проблематизацию учебного содержания через проблемные задания, стимулирующие четыре модели проблемной ситуации на материале трех основных содержательных блоков; *во-вторых,* как процессуальная модель, так как позволяет осуществить проблематизацию процесса обучения иноязычному аудированию от постановки педагогом проблемы и совместного ее решения с обучающимся, к постановке педагогом проблемы и ее самостоятельному решению обучающимся, и самостоятельной постановке и решению проблемы обучающимся; *в-третьих*, как функциональная модель, так как она нацелена на

формирование и развитие коммуникативных творческих умений и поисковых творческих умений личности в целом;

– *включает три основания (плоскости):* основание проблематизации учебного содержания, основание проблематизации учебного процесса, основание одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса;

– *раскрывает* вариативность возникающих проблемных ситуаций в ходе аудирования, предполагающую многообразие через варьирование: блоков общего, профессионального, делового английского (основание проблематизации учебного содержания); блоков восприятия, понимания, переработки информационных блоков учебного содержания (основание проблематизации учебного процесса); блоков видения, решения и контроля решения проблемы (основание одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса)*;*

– *способствует* формированию и развитию коммуникативных творческих умений, поисковых творческих умений и развитию творческой личности в целом.

Основание проблематизации учебного содержания ориентировано на информационные блоки: Общий английский, Профессиональный английский, Деловой английский.

Основание проблематизации учебного процесса ориентировано на коммуникативные творческие умения аудирования: восприятие, понимание, переработка информации.

Основание одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса ориентировано на поисковые творческие умения аудирования: видение проблемы, решение проблемы, контроль решения проблемы.

Эффективность использования лингво-педагогической модели проблематизации в обучения иноязычному аудированию студентов (на материале английского языка) для разных групп студентов была выявлена в ходе эксперимента, успешно проведенного в 2014–2015 гг. в Нижневартовском государственном университете, на основе применения авторской учебно-методической разработки «Проблемные задания для обучения аудированию на иностранном языке (на материале английского языка» [Осипова Н.Н., 2014]). Это учебно-методическое пособие было успешно внедрено в практику преподавания в Нижневартовском государственном университете при подготовке переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.

ГЛАВА 7. ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРОБЛЕМНОМ, ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ПОДХОДАХ

7.1. Лингво-педагогическая модель проблематизации учебного текста и заданий к нему при обучении чтению на английском языке

Для выявления возможности построения лингво-педагогической модели проблематизации учебного текста и заданий к нему при обучении чтению на английском языке нужно ответить на несколько вопросов: *1. Как определяется модель? 2. Как может быть представлена лингво-педагогическая модель проблематизации учебного текста и заданий к нему при обучении чтению на английском языке? 3. Какие примеры можно привести?*

Как определяется модель? Как уже отмечалось, в образовании *модель понимается* как образ объекта, процесса или явления исследуемого объекта, выступающий в качестве его модели. По мнению М.В. Кларина, под моделью обучения, как отмечалось ранее, понимается обозначение плана или схемы действий преподавателя в учебном процессе [Кларин М.В., 1975, с. 10]. Согласно М.В. Кларину, модель обучения ориентируется на характер деятельности обучающегося, которая организуется педагогом в рамках существующих подходов к обучению. В качестве дополнительных характеристик модели обучения выступают последовательность этапов во времени, особенности взаимодействия педагога и обучающихся, ожидаемые результаты, иными словами, имеется в виду процессуальная направленность модели.

Существенным является то, что представленные определения имеют ярко выраженный процессуальный характер. Вместе с тем, поскольку предметом настоящего исследования является проблематизация содержания обучения иноязычному чтению (проблематизация текста и заданий к тексту) разрабатываемая модель может иметь также структурно-содержательный характер. Так, по словарному определению, модель – это образ или аналог объекта, процесса или явления [Большой энциклопедический словарь, 2001]. Возможность использования подобной модели соотносится

также с точкой зрения И.Л. Бим, по мнению которой под моделью понимается образ, схема изучаемого объекта, представленного в материальной или абстрактной формах [Бим И.Л., 1977, с. 9].

Исходя из приведенных определений, в данной работе под моделью понимается как структурно-содержательная модель, которая дает образ-схему проблематизации содержания учебных текстов и заданий к ним в обучении иноязычному чтению, так и процессуальная, которая раскрывает процесс работы обучающихся и педагога с проблематизированными текстами и заданиями к ним.

Как может быть представлена лингво-педагогическая модель проблематизации учебного текста и заданий к нему при обучении чтению на английском языке? Эту модель можно построить на основе модели проблематизации содержания и процесса обучения (см. часть III, глава 1.2). Необходимо отметить, что разработанная нами модель основана на интеграции проблемного и личностно-деятельностного подходов к обучению, о чем было сказано в главе 7.1 части I.

Эта модель строится на основе учета уровней научного анализа: первое основание – уровневость методологического анализа (общефилософский, общетеоретический, конкретно-научный, собственно методический), второе основание – аспектность рассмотрения учебно-воспитательного процесса (цель, содержание, методы, средства) (см. часть I, глава 1.1).

Данная модель по вертикали соотносится с тремя уровнями методологического анализа [Блауберг И.В., Юдин Э.Г., 1973] – общетеоретическим, конкретно-научным, собственно методическим, по горизонтали – с уровнями анализа учебно-воспитательного процесса. На общетеоретическом уровне реализуется системный подход, на конкретно-научном осуществляется интеграция проблемного и личностно-деятельностного подходов. На собственно методическом уровне проводится одновременно проблематизация учебного содержания и учебного процесса.

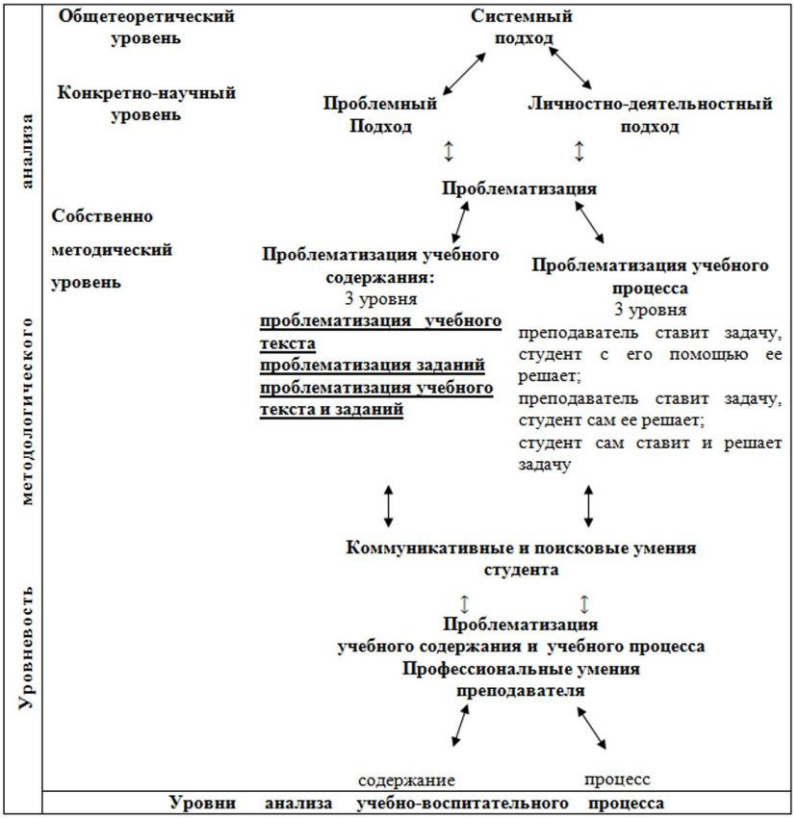


Схема 27. Лингво-педагогическая модель проблематизации учебного текста и заданий к нему при обучении чтению на английском языке (структурно-содержательная модель)

Проблематизация учебного содержания реализуется на трех уровнях: проблематизация учебного текста, проблематизация заданий к учебному тексту, проблематизация учебного текста и заданий к нему одновременно. Проблематизация ученого процесса осуществляется также на трех уровнях: педагог ставит задачи – обучающийся решает их с помощью педагога; педагог ставит задачи – обучающийся решает их сам; обучающийся самостоятельно ставит и решает задачи. Данные уровни можно соотнести с поисковыми творческими умениями обучающихся: видеть проблемы и самостоятельно их ставить, находить гипотезу решения,

направлять и изменять ход решения в свою пользу, оценивать свое решение и решения участников группы [Ковалевская Е.В., 1999, с. 78–79].

Вслед за Е.В. Ковалевской, нами отмечается, что одновременная проблематизация содержания и процесса обучения иноязычному чтению требует развития таких профессиональных умений педагога, как: предвидеть проблемы на пути к цели, облегчать или усложнять проблемное задание, выбирать проблемные задания в соответствии с логикой решения проблемы, адекватно оценивать варианты решений обучающихся, иногда не совпадающие с мнением педагога [Ковалевская Е.В., 1999, с. 78–79].

Разработанная нами модель дает представление о том, что: *во-первых*, можно реализовать *проблематизацию содержания* обучения иноязычному чтению от проблематизации учебных текстов к проблематизации заданий к ним и далее к одновременной проблематизации учебных текстов и заданий к ним; *во-вторых*, осуществить *проблематизацию процесса* обучения чтению на английском языке от постановки педагогом проблемной задачи и совместного ее решения педагогом и обучающимся, к постановке педагогом проблемной задачи и ее самостоятельному решению обучающимся, и далее к самостоятельной постановке и решению проблемной задачи обучающимся. Необходимо отметить, что обучающиеся могут проходить эти уровни проблемности по-разному, в зависимости от их подготовленности – обучающиеся низкого, среднего и высокого уровня подготовленности.

Лингво-педагогическая модель проблематизации учебного текста и заданий к нему при обучении чтению на английском языке представлена нами в общем виде. Отдельные компоненты могут быть также даны схематически.

Например, *проблематизация содержания* обучения иноязычному чтению реализуется на трех уровнях: 1) проблематизация учебного текста; 2) проблематизация заданий к учебному тексту; 3) проблематизация учебного текста и заданий к нему одновременно (см. схему 28).

Схема 28. Схема проблематизации содержания обучения

Теоретический анализ исследований, а также учебных текстов и заданий к ним в учебниках позволил выявить: 1) способы проблематизации текстов: деление текста на смысловые куски с предшествующим вопросом на вероятностное прогнозирование; избыток информации – добавление в текст лишних по смыслу предложений, абзацев; недостаток информации – исключение из текста части информации: предложений, абзацев; перемена мест отдельных частей текста; повторение информационного куска; 2) способы проблематизации заданий: изменение формулировки задания; добавление «проблемной» части; изменение формулировки и добавление проблемной части одновременно.

На этой основе были выделены: 1) три уровня проблематизации учебных текстов: низкий, средний, высокий; 2) три уровня проблематизации заданий: низкий, средний, высокий. Это позволяет реализовывать проблематизацию учебного текста, заданий к тексту и одновременную проблематизацию учебных текстов и заданий к ним на трех уровнях проблемности, что может быть представлено схематически (см. схему 29, инфографика Д.А. Данилиной).

В данной модели учитываются уровни проблематизации учебного текста, уровни проблематизации учебных заданий к учебному тексту, уровни подготовленности обучающихся.

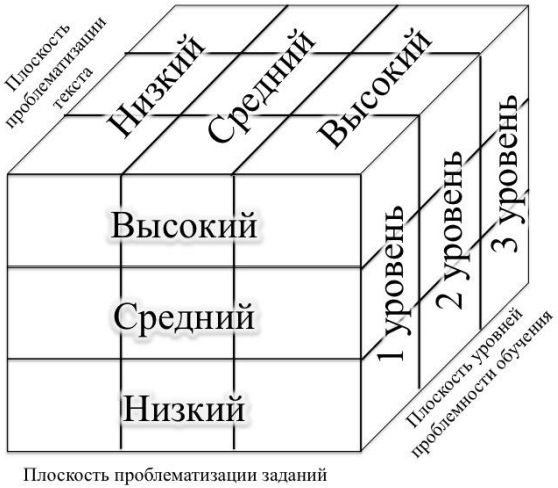


Схема 29. Уровни проблематизации учебного текста и заданий к нему

В рамках одного занятия: обучающиеся низкого уровня подготовленности могут решать совместно с педагогом поставленные им проблемные задачи; обучающиеся среднего уровня подготовленности могут самостоятельно решать поставленные педагогом проблемные задачи; обучающиеся высокого уровня подготовленности могут самостоятельно ставить и решать проблемные задачи.

Нами было подготовлено учебно-методическое пособие к книге для чтения “Departures in Reading”, к учебнику “Streamline English Departures”, основанное на разработанных способах проблематизации учебного текста, а также заданий к нему. (В качестве основного учебника английского языка использовался комплекс, созданный на основе проблемного подхода коллективом авторов Лингво-педагогического колледжа «Лингвастарт» под руководством Е.В. Ковалевской, к учебнику “Streamline English Departures” [Hartley D., Viney P., 2000].

Какие примеры можно привести? Приведем пример *учебного текста с высоким уровнем проблемности* – текст № 3 из этого пособия. Здесь использованы два способа проблематизации:

1) текст разделен на части, которые поменяли местами; 2) в текст добавлен лишний компонент.

Here is a letter from Diana to Marie. It's in eight pieces. Help Marie. Write the numbers of the pieces of the letter in the correct places in the box. There are some extra pieces. What are they?

1	neighbours, Mr and very friendly. Please wishes, Diana.	2	So it's warm and cool in summer have wonderful grow flowers and
3	361280. Our Mrs. Green, are write soon, Best	4	Dear Marie, This is house. It's very
5	There isn't a dining is very large, and kitchen. There isn't small garden. There's – our number is Hull	6	are three bedrooms. but it's warm and two toilets, one downstairs. The
7	happy here. There My bedroom is small, sunny. There are upstairs and one	8	33 Cranford Avenue Hull 19th October a picture of our new nice and we're very
9	living-room is big. room, but the kitchen there's a table in the a garage but there's a a telephone in the hall	10	It's an old farm difficult to look after I live with my cats

Приведем примеры разработанных к учебному тексту *заданий трех уровней проблемности:* с низким уровнем проблематизации, со средним уровнем проблематизации, с высоким уровнем проблематизации. Существенно, что возможны различные варианты сочетаний вышеуказанных заданий. В разработанном нами учебно-методическом пособии для каждого учебного текста были использованы все три вида заданий. В качестве примера приведем задания к вышеупомянутому тексту № 3:

1. Here is a letter from Diana to Marie. It's in eight pieces.

Help Marie. Write the numbers of the pieces of the letter in the correct places in the box. There are some extra pieces. What are they?

2. Find answers to the following questions:

1. What is the letter about?
2. Is the house big? (How do you know?)
3. How many stores are there in the house?

4. Is Diana's family big? (Why do you think so?)
5. Is it a poor family? (Give your reason.)
6. Have they got a car? (Prove your answer.)

3. Find and match the answers with the correct questions.

1. No, it isn't. It's a picture of our house.	a) Is Diana's bedroom small?
2. Yes, it is. But it is warm and sunny.	b) Is there a garage?
3.Two. One upstairs and one downstairs	c) Is this a picture of a flat?
4. No, there isn't. But there is a small garden.	d) Who are Diana's neighbors?
5. Mr. and Mrs. Green.	e) How many toilets are there?

4. Find the false sentences and correct them.
1. There are three rooms in the house.
2. The living-room is big.
3. There isn't a table in the kitchen.
4. Their number is Hull 361380.
5. Their neighbors are kind and very friendly.

5. Say which of these rooms are not in Diana's house.
a bedroom a kitchen a hall
a living-room a bathroom a balcony
a dining-room a toilet a study

6. Compare Dave and Maggie's house with Diana's one. What is different?

«We have a small house in an area of Dublin… It's quite a small house. There's a living-room and a kitchen downstairs, and then two small bedrooms upstairs, but it's big enough for us. There's my husband and me, and our son Thomas.

The houses around here are about a hundred years old and people are very friendly…. We have a small garden where Thomas can play».

7. Find a similar text and draw some pictures to it.

В приведенном примере заданием с низким уровнем проблемности является задание № 2 (без проблемной части); заданиями

со средним уровнем проблемности являются задания № 3, 2 (с проблемной частью); заданиями с высоким уровнем проблемности – задания № 1, 4, 5, 6, 7.

Как было упомянуто выше, непроблемные задания можно проблематизировать за счет изменения формулировки, добавления «проблемной» части, изменения формулировки и добавления «проблемной» части одновременно, что и было сделано в задании 2; это дало возможность использовать его без проблемной части как задание с низким уровнем проблемности для обучающихся с низким уровнем подготовленности, и с проблемной частью – как задание со средним уровнем проблемности для обучающихся со средним и высоким уровнем подготовленности.

Как уже отмечалось, в учебно-методическом пособии использовалась одновременная проблематизация учебных текстов и заданий к ним, примером чему может служить уже упоминавшийся текст № 3 и задания к нему.

Теоретически разработанная лингво-педагогическая модель проблематизации учебного текста и заданий к нему при обучении иноязычному чтению на английском языке потребовала и экспериментальной проверки, которая была нами успешно проведена в Центре изучения иностранных языков в Москве в 2001–2002 гг., в Нижневартовском государственном педагогическом институте в 2003–2004 гг., а также внедрена в преподавание английского языка в Нижневартовском государственном университете.

7.2. Лингво-педагогические модели применения учебных проблем для обучения грамматике английского языка, основанные на проблемном, личностно-деятельностном и дифференцированном подходах

Для раскрытия содержания данной главы следует ответить на следующие вопросы: *1. Что такое моделирование и модель, и на основе интеграции каких подходов могут быть построены лингво-педагогические модели для обучения грамматике английского языка? 2. Какими могут быть модели применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка?3. Какова структура лингво-педагогической модели применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка и как она ха-*

рактеризуется? 4. Как организован процесс обучения на основе данной модели?

Что такое моделирование и модель, и на основе интеграции каких подходов могут быть построены лингво-педагогические модели для обучения грамматике английского языка? Моделирование является одной из форм познания и позволяет изучать явления действительности выборочно, «...не прибегая к сплошному изучению фактов» [Бим И.Л., 1977, с. 9]. В педагогике, как известно, объектом моделирования являются содержание, процесс, функции и т. д. (И.Л. Бим, И.Б. Ворожцова, Н.И. Гез, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Миролюбов и др.).

В психолого-педагогическом словаре под моделью образования понимаются «…сформированные посредством знаковых систем мыслительные аналоги (логические структуры), схематично отображающие образовательную практику в целом или отдельные ее фрагменты» [Психолого-педагогический словарь, 1998, с. 256]. Таким образом, *модель* трактуется нами, как *аналог содержания обучения, процесса обучения, функции обучения в целом и грамматике в частности.* При этом в лингво-педагогической модели «лингво» соотносится с содержанием обучения, «педагогическая» соотносится с процессом обучения, а «лингво-педагогическая» соотносится с его функцией.

На основе анализа лингво-педагогических моделей в обучении иностранным языкам, разработанных Е.В. Ковалевской, Л.И. Колесник, С.П. Микитченко и др., нами были разработаны лингво-педагогические модели для обучения грамматике английского языка, основанные на проблемном, личностно-деятельностном и дифференцированном подходах. Рассмотрим эти модели подробнее.

Какими могут быть модели применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка? Так, *педагогическая модель применения учебных проблем в обучении грамматике иностранного языка* (функциональная модель) в плане *функциональной организации* основывается *на интеграции проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов*. Опираясь на интеграцию проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов (см. часть I, глава 7.3), представим схематически обоснование педагогической модели

использования учебных проблем в обучении грамматике английского языка (см. схему 30).

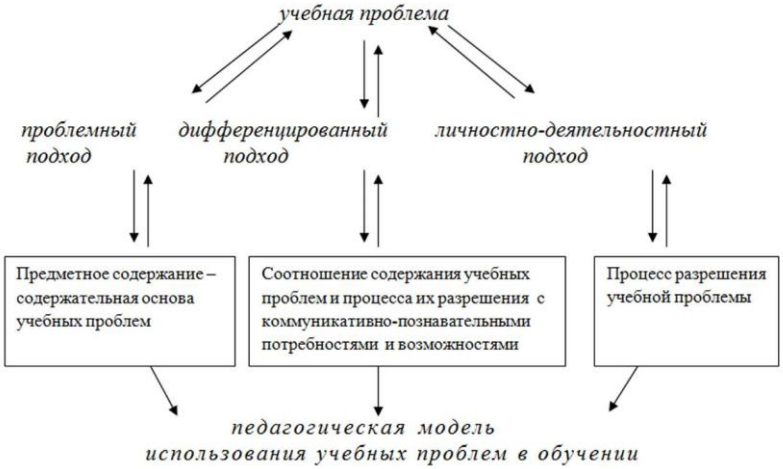


Схема 30. Педагогическая модель применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка (функциональная модель)

Данная схема показывает, что учебная проблема включается в процесс обучения на основе проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов. Проблемный подход представляет содержательную основу учебных проблем, личностно-деятельностный – процесс разрешения учебной проблемы, дифференцированный – соотношение содержания и процесса разрешения учебных проблем с познавательно-коммуникативными потребностями и возможностями обучающихся. Данная модель имеет функциональный характер, поскольку в ней отражена функция (роль) каждого из подходов.

Какова структура лингво-педагогической модели применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка и как она характеризуется? Эта модель может иметь структурно-содержательный характер и строится на основе классификации учебных проблем М.И. Махмутова [Махмутов М.И., 1975, с. 155]. Проблемный подход соотносится с основой *«лингво»*, т. е. с предметным содержанием, на основе которого разрабатывается иерархия учебных проблем, личностно-деятельностный подход – с ос-

новой «*педагогическая*», которая предполагает не только обучение, но и развитие обучающихся, а дифференцированный подход – с основой *«лингво-педагогическая»*, который раскрывает их функцию (роль) для разных групп обучающихся.

Применяя классификацию учебных проблем М.И. Махмутова к области обучения грамматике английского языка, отметим, что учебная проблема может быть *основной*, если противоречивы/не совпадают все три компонента грамматического явления, и *частной*, если противоречивы/не совпадают один или два компонента грамматического явления.

Организация процесса работы с учебной проблемой соотносится с этапами разрешения проблемы: постановка, решение, проверка; а также с этапами освоения грамматики английского языка обучающимися: презентация или восприятие грамматического явления, присвоение и творчество (см. часть III глава 1.2). Так, учебные проблемы могут быть теоретическими, если направлены на презентацию и присвоение нового грамматического материала, и практическими, если направлены на применение новых знаний на практике – творчество.

Учебные проблемы могут быть: гипотетическими, если решаются без помощи педагога; аналоговыми, если решаются с частичной помощью педагога; информационными, если педагог объясняет решение учебной проблемы или обучающийся находит ответ в учебнике.

Учитывая разноуровневую подготовку обучающихся в группе, учебные проблемы могут быть фронтальными, групповыми и индивидуальными.

Лингво-педагогическая модель применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка (структурно-содержательная модель) может быть представлена схематически (см. схему 31).

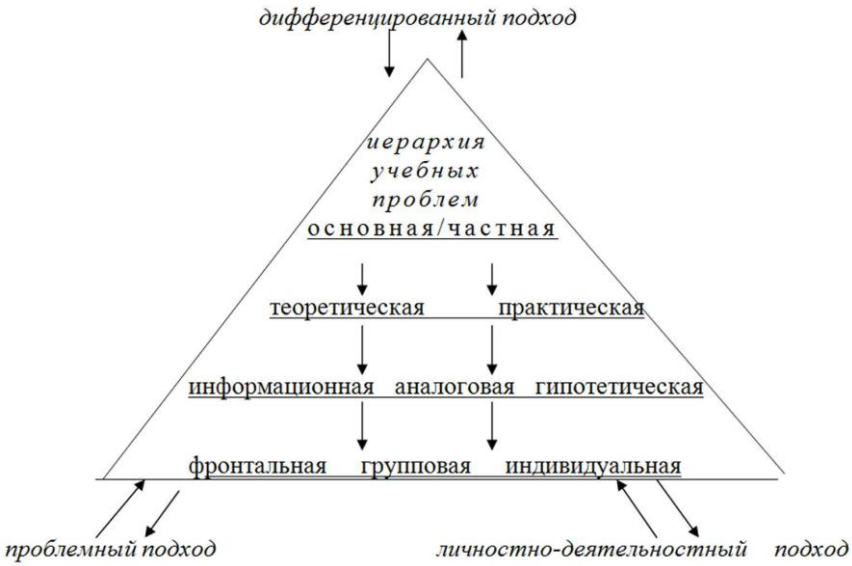


Схема 31. Лингво-педагогическая модель применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка (структурно-содержательная модель)

Лингво-педагогическая модель применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка, созданная на основе классификации учебных проблем и интеграции проблемного, личностно-деятельностного и дифференцированного подходов, показывает (при помощи стрелок), что подходы включают иерархию учебных проблем в процесс обучения грамматике английского языка. Так, можно ставить основные и частные, теоретические и практические, гипотетические, информационные и аналоговые, а также фронтальные, групповые и индивидуальные учебные проблемы, что в свою очередь позволяет дифференцировать содержание учебных проблем и процесс их разрешения, учитывая коммуникативно-познавательные потребности и возможности обучающихся.

Лингво-педагогическая модель применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка может иметь одновременно *структурно-содержательный* и *процессуальный характер*. В основу данной модели положена идея построения класси-

фикации проблемных ситуаций А.М. Матюшкина, а также иерархия проблемных ситуаций И.А. Зимней и модель проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку Е.В. Ковалевской, которая имеет структурно-содержательный характер. Лингво-педагогическая модель применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка может быть представлена схематически (см. схему 32, инфографика Д.А. Данилиной).

Схема 32. Лингво-педагогическая модель применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка (структурно-содержательная и процессуальная модель)

Плоскость содержания обучения позволяет создавать учебные проблемы с противоречивыми/несовпадающими компонентами: *на уровне формы, значения и употребления компонентов грамматического явления*. Уровень проблемности определяется количеством несовпадающих компонентов грамматического явления.

Плоскость процесса обучения соотносится с этапами разрешения учебной проблемы в содержании обучения. Уровень проблемности определяется степенью самостоятельности обучающихся *в процессе постановки, решения и проверки решения учебной проблемы.*

Плоскость отношения содержания и процесса обучения позволяет в зависимости от познавательно-коммуникативных потребностей и возможностей обучающихся создавать учебные

проблемы разного уровня проблемности. Учитывая разноуровневую подготовку обучающихся в группе, учебные проблемы могут быть индивидуальными, групповыми, фронтальными, которые применяются *в процессе индивидуальной, групповой и фронтальной работы.*

Возможность выделения ячейки в данном кубике показывает не только многообразие учебных проблем, но и позволяет сконцентрировать внимание на том, где именно фокусируется учебная проблема. Это может быть учебная проблема с одним неизвестным компонентом на уровне формы, обучающиеся самостоятельно разрешают учебную проблему, учебная проблема отвечает познавательно-коммуникативным потребностям и возможностям всех обучающихся, поэтому она является фронтальной.

Таким образом, лингво-педагогическая модель применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка дает не менее 27 вариантов дифференциации содержания и процесса обучения грамматике английского языка.

Как организован процесс обучения на основе данной модели? Обратимся к *лингво-педагогической модели организации учебных проблем в обучении грамматике иностранного языка*, которая имеет *процессуальный характер.* При построении лингво-педагогической модели организации учебных проблем в обучении грамматике английского языка от педагога к обучающимся (процессуальная модель) (см. табл. 16) мы опираемся на лингво-педагогическую модель организации проблемных задач в обучении говорению на английском языке, разработанную С.П. Микитченко (см. часть III, глава 4.2).

Таблица 16

Лингво-педагогическая модель организации учебных проблем в обучении грамматике английского языка от педагога к обучающемуся (процессуальная модель)

Уровень проблемности	Противореч. компоненты грамматич. явления	Постановка (вскрытие, формулировка)		Решение		Проверка	
		педагог	обучающийся	педагог	обучающийся	педагог	обучающийся
внешне заданная организация учебных проблем педагогом	форма	+	–	+	+	+	–
	значение	+	–	+	+	+	–
	употребление	+	–	+	+	+	–
совместная организация учебных проблем с доминированием работы педагога	форма	+	–	+	+	+	+
	значение	+	–	+	+	+	+
	употребление	+	–	+	+	+	+
совместная организация учебных проблем с доминированием работы обучающегося	форма	+	+	–	+	+	+
	значение	+	+	–	+	+	+
	употребление	+	+	–	+	+	+
внутренняя самостоятельная организация учебных проблем обучающимся	форма	–	+	–	+	–	+
	значение	–	+	–	+	–	+
	употребление	–	+	–	+	–	+

∗При помощи «+» отмечается активное участие в работе, при помощи «–» – пассивное участие в работе.

При построении лингво-педагогической модели организации учебных проблем в обучении грамматике английского языка необходимо также учитывать иерархию учебных проблем, построенную на основе противоречивых/несовпадающих компонентов грамматического явления – формы, значения, употребления.

Организация процесса разрешения учебной проблемы реализуется от педагога к обучающемуся: с обучающимся низкого уровня подготовленности педагог ставит, решает и проверяет решение учебной проблемы; с обучающимся среднего уровня под-

готовленности педагог ставит учебную проблему и проверяет ее решение, а обучающийся самостоятельно ее решает; обучающийся с высоким уровнем подготовленности может самостоятельно ставить, решать и проверять решение учебной проблемы.

Работая с группой, педагог может создавать: *индивидуальные учебные проблемы,* если учебная проблема соответствует познавательно-коммуникативным потребностям и возможностям (уровню подготовленности) одного обучающегося; *групповые*, если у нескольких обучающихся одинаковые познавательно-коммуникативные потребности и возможности (уровень подготовленности); *фронтальные*, если учебная проблема соответствует познавательно-коммуникативным потребностям и возможностям (уровню подготовленности) всех обучающихся.

Таким образом, лингво-педагогическая модель организации учебных проблем в обучении грамматике английского языка позволяет в рамках одного занятия в зависимости от познавательно-коммуникативных потребностей и возможностей обучающихся создавать учебные проблемы разного уровня проблемности на уровне содержания и процесса решения учебных проблем.

Так, например, обучающимся предлагаются грамматические структуры, где противоречивыми/несовпадающими компонентами являются форма, значение и употребление Present Perfect и Past Simple.

I *have* just *arrived.*	Я только что *приехал.*
I *arrived* yesterday.	Я *приехал* вчера.

С обучающимися низкого уровня подготовленности анализ и сравнение грамматических явлений может проходить с помощью педагога, который ставит (вскрывает и формулирует) учебные проблемы и вместе с обучающимися их решает, а также проверяет решение: *«Сравните формы структур в двух языках: Чем они отличаются? Чем они похожи? Сравните значение структур: Как изменение формы повлияло на значение? Сравните употребление структур: Когда и где эти структуры применимы? Можете ли Вы самостоятельно сформулировать правило и привести новые примеры?»* С обучающимися среднего уровня подго-

товленности педагог ставит (вскрывает и формулирует) эти учебные проблемы, обучающиеся самостоятельно их решают и проверяют. Обучающиеся высокого уровня подготовленности самостоятельно ставят (вскрывают, формулируют), решают эти учебные проблемы, проверяют правильность решения и формулируют правило под руководством педагога.

Для проверки эффективности лингво-педагогических моделей применения учебных проблем для обучения грамматике английского языка, основанных на проблемном, личностно-деятельностном и дифференцированном подходах, в Центре изучения иностранных языков «Лингвастарт» в Москве в 2002–2003 гг., а также в Бийском государственном педагогическом университете в 2004–2005 гг. был проведен эксперимент, который подтвердил как эффективность самих моделей, так и успешность авторского учебно-методического пособия «Теоретические основы методики преподавания иностранных языков» [Хохлова Е.А., 2009], которое было внедрено в практику преподавания Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина (прежнее название «Бийский государственный педагогический университет»).

7.3. Лингво-педагогическая модель проблематизации учебных заданий в обучении лексике немецкого языка

Для построения лингво-педагогической модели проблематизации учебных заданий в обучении лексике немецкого языка необходимо ответить на ряд вопросов: *1. Как определяется модель? 2. Какой характер могут иметь модели? 3. Что включает лингво-педагогическая модель проблематизации учебных заданий в обучении лексике немецкого языка? 4. Какие примеры проблематизации учебных заданий можно привести?*

Как определяется модель? Понятие *модель* в философии определяется как «…аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, продукта человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. п. – оригинала модели. Этот аналог служит для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, его свойствах и структурах, для преобразования или управления им»

[Философский энциклопедический словарь, 1999, с. 374]. Согласно Большому энциклопедическому словарю, как ранее отмечалось, модель – это схема объекта, процесса или явления: «Модель – в широком смысле – любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж … и т. п.) какого-либо объекта, процесса или явления (“оригинала” данной модели), используемый в качестве его “представителя”» [Большой энциклопедический словарь, 1991, с. 822].

Похожее определение модели дается в психолого-педагогическом словаре, где модель понимается как схема, изображение или описание какого-либо природного или общественного явления, процесса [Психологический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений, 1998, с. 256]. При этом под моделью образования подразумеваются «…сформированные посредством знаковых систем мыслительные аналоги (логические структуры), схематично отображающие образовательную практику в целом или отдельные ее фрагменты» [Психологический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений, 1998, с. 256]. Здесь также отмечается, что образовательные модели подразделяются на: описательные (структурно-содержательные), функциональные, прогностические. При этом описательные (структурно-содержательные) модели дают представление о структуре, основных элементах практики образования; функциональные модели представляют образование в системе; прогностические модели теоретически обосновывают состояние образовательной практики в будущем.

В педагогических работах рассматриваются различные определения модели (И.Л. Бим, И.Б. Ворожцова, М.В. Кларин и др.). Например, в соответствии с точкой зрения И.Л. Бим, модель – это образ анализируемого объекта в материальной или абстрактной форме, выступающий «в качестве его модели» [Бим И.Л., 1977, с. 9]. Данное определение в большей мере соотносится со структурно-содержательной моделью, имеющей описательный характер.

Иная трактовка модели предлагается И.Б. Ворожцовой, которая, вслед за М.В. Клариным, понимает модель как обозначение схемы или плана действий педагога в ходе учебного процесса, основу которого составляет преобладающая деятельность обу-

чающихся, организованная педагогом [Ворожцова И.Б., 2002, с. 155]. Так, отмечая сходство понятий модели и метода, И.Б. Ворожцова, считает, что понятие модели обучения отличается от понятия метода обучения: *во-первых,* характеристика обучения базируется на целостной картине деятельности обучающихся; *во-вторых,* учитывается как логико-содержательная сторона обучения, так и «…его динамика, развертывание во времени» [Ворожцова И.Б., 2002, с. 155]. Поскольку в данном определении делается акцент не только на содержании обучения, но и на развернутом во времени процессе обучения иностранному языку, такая модель имеет ярко выраженный процессуальный характер.

Кроме того, характеризуя модель, И.Б. Ворожцова отмечает, что модель, определяя общие цели обучения, «…отвечает на вопрос, как разработать конкретный курс иностранного языка. Сначала описываются потребности обучающихся и ситуации (условия) обучения, а также перечень ситуаций использования иностранного языка. Определяются общие цели обучения, которые трансформируются в коммуникативные цели. Описываются коммуникативные умения, которые предстоит выработать в процессе обучения» [Ворожцова И.Б., 2002, с. 155]. Подобная трактовка модели отражает ее функциональную направленность.

Какой характер могут иметь модели? В данной связи необходимо отметить, что для обучения иностранному языку исследователями *разрабатываются модели различного характера:* структурно-содержательные, процессуальные, функциональные (Е.В. Ковалевская, Е.А. Хохлова, Н.В. Самсонова и др.), структурно-содержательные и процессуальные (Л.И. Колесник, С.П. Микитченко Г.М. Махутова, Н.Н. Осипова и др.), процессуальные (С.П. Микитченко и др.), которые соотносятся с проблемностью как важным условием и принципом организации учебного процесса. Анализ таких моделей, приведенный в главе 7.2, был дан в диссертации Е.А. Хохловой [Хохлова Е.А. 2005, с. 108–113].

Структурно-содержательный, процессуальный и функциональный характер имеют модели, разработанные Е.В. Ковалевской, Е.А. Хохловой, Н.В. Самсоновой и др.

Так, например, созданная Е.В. Ковалевской *лингво-педагогическая модель проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку* включает: модель проблематизации содер-

жания обучения (содержательный аспект); модель проблематизации процесса обучения (процессуальный аспект); модель отношения проблематизации содержания обучения и проблематизации процесса обучения (функциональный аспект) [Ковалевская Е.В., 2000].

Модель проблематизации содержания обучения включает три уровня: предметно-познавательный (лингвистический); коммуникативно-познавательный; духовно-познавательный. По мнению Е.В. Ковалевской, предметно-познавательный (лингвистический) уровень фиксирует предметно-познавательные (лингвистические) проблемы, связанные с уровнями языка – фонетика, лексика, грамматика, стилистика, текст. Коммуникативный уровень содержит коммуникативно-познавательные проблемы, сопряженные с уровнями речевой деятельности – говорение, аудирование, письмо, чтение, перевод. Духовно-познавательный уровень включает духовно-познавательные проблемы, связанные с ценностями – личности, семьи, коллектива, нации, мира (см. часть III глава 1.2).

Модель проблематизации процесса обучения, основанная на идеях В.А. Крутецкого и Т.В. Кудрявцева, содержит, по мнению Е.В. Ковалевской, пять уровней проблемности, такие как: непроблемное изложение педагогом содержания обучения; проблемное изложение педагогом содержания обучения; обучающийся решает с помощью педагога поставленную педагогом проблему; обучающийся самостоятельно решает проблему, поставленную педагогом; обучающийся самостоятельно ставит и решает проблему (см. часть III, глава 1.2).

Модель отношения проблематизации содержания обучения и проблематизации процесса обучения дает возможность соотнести проблематизацию содержания и процесса обучения иностранному языку с творческой активностью обучающихся в постановке, решении, проверке решения проблемы, растущей вместе с уровнем проблемности обучения, в ходе которого формируются поисковые творческие умения обучающегося.

Обратимся к построенной Е.А. Хохловой *лингво-педагогической модели применения учебных проблем в обучении грамматике английского языка* [Хохлова Е.А., 2005]. Эта модель, базирующаяся на иерархии учебных проблем, основана на том, что форма, значение, употребление как элементы грамматического явления

могут являться противоречивыми или не совпадать в родном и иностранном языках. И именно количество противоречивых или не совпадающих элементов как системообразующий компонент иерархии учебных проблем может усложнять или облегчать решение учебной проблемы и разрешение проблемной ситуации (см. часть III, глава 7.2). Е.А. Хохловой было разработано несколько лингво-педагогических моделей, имеющих структурно-содержательный, процессуальный и функциональный характер.

Структурно-содержательным, процессуальным и функциональным характером отличается проблемно-ценностная модель обучения, воспитания и развития личности на материале немецкого языка, которая была построена Н.В. Самсоновой [Самсонова Н.В., 2007]. Данная модель:

– *с одной стороны, во-первых*, содержит блок содержания образования, к которому относятся ценностно-ориентированные учебные тексты, проблемные задачи и проблемные ситуации предметно-познавательного (лингвистического), коммуникативно-познавательного и духовно-познавательного уровней; *во-вторых*, включает блок взаимодействия субъектов деятельности, который характеризуется активной позицией педагога и обучающегося, способных решать проблемные задачи, разрешать проблемные ситуации, работать с текстом, а также ставить новые проблемные задачи, инициировать новые проблемные ситуации, проблематизировать тексты;

– *с другой стороны*, структура модели соотносится с ее функциями обучения, воспитания и развития личности обучающегося и педагога (см. часть III, глава 5.3).

Структурно-содержательный и процессуальный характер имеет *лингво-педагогическая модель разрешения проблемных ситуаций при обучении иноязычному общению на французском языке,* разработанная Г.М. Махутовой [Махутова Г.М., 2013]. Эта модель: базируется на положении о том, что разрешение проблемных ситуаций осуществляется на основе решения цепи соподчиненных проблем; трактуется как процессуальная модель, которая иллюстрирует процесс разрешения проблемной ситуации; содержит систему многоуровневых многомерных проблемных ситуаций; дает возможность создать на занятиях условия для проявления трех

сторон общения – перцептивной, коммуникативной, интерактивной; обеспечивает реализацию проблемного подхода для формирования и развития коммуникативных творческих умений и поисковых творческих умений обучающихся (см. часть III, глава 2.3).

Структурно-содержательный и процессуальный характер имеет *лингво-педагогическая модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию студентов (на материале английского языка),* созданная Н.Н. Осиповой [Осипова Н.Н., 2015]. Данная модель включает три основания: основание проблематизации учебного содержания, которое содержит информационные блоки – общий английский, профессиональный английский, деловой английский; основание проблематизации учебного процесса, которое включает коммуникативные творческие умения аудирования – восприятие информации, понимание информации, переработка информации; основание одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса, которое ориентировано на видение проблемы, решение проблемы, контроль решения проблемы (часть III глава 6.2).

Процессуальный и структурно-содержательный характер имеет построенная С.П. Микитченко *модель организации проблемных задач в обучении иноязычному говорению* [Микитченко С.П., 2004]. Эта модель соотносится с уровнем мыслительной активности обучающегося и педагога в процессе постановки и решения проблемной задачи. Данная модель включает такие уровни организации проблемных задач, как: внешне заданная организация проблемных задач педагогом; совместная организация проблемных задач с доминированием работы педагога; совместная организация с доминированием работы обучающегося; внутренняя самостоятельная организация проблемных задач обучающимся (см. часть III, глава 4.2).

Структурно-содержательный и процессуальный характер имеет *лингво-педагогическая модель проблематизации учебного текста и заданий к нему при обучении чтению на английском языке,* разработанная Л.И. Колесник [Колесник Л.И., 2004]. Данная модель включает такие компоненты как: проблематизация учебного текста, осуществляемая пятью способами; проблематизация учебных заданий к учебному тексту, реализуемая тремя способами; одновременная проблематизация учебного текста и

учебных заданий к нему, которая включает способы проблематизации учебного текста и учебных заданий к нему. При этом проблематизация процесса обучения чтению на английском языке может реализоваться на трех уровнях: постановка педагогом проблемной задачи и ее совместное решение с обучающимся, постановка педагогом проблемной задачи и ее самостоятельное решение обучающимся, самостоятельная постановка и решение проблемной задачи обучающимся (часть III глава 7.1).

Именно работа Л.И. Колесник представляет для нас наибольший интерес как связанная с вопросами проблематизации учебного текста и заданий к нему. В сравнении с исследованием Л.И. Колесник акцент в нашей работе переносится с проблематизации учебного текста на проблематизацию учебных заданий в целом за счет выявления способов изменения формулировки учебного задания.

Что включает лингво-педагогическая модель проблематизации учебных заданий в обучении лексике немецкого языка? Учебное задание рассмотрено нами как дидактическое средство управления процессом проблематизации проблемного обучения иностранному языку (немецкому языку) именно за счет изменения формулировки учебного задания с учетом того, какая именно модель проблемной ситуации воссоздается.

Вслед за Л.И. Колесник, под моделью нами понимается, в первую очередь, структурно-содержательная и процессуальная модель. Данная модель раскрывает схему проблематизации учебных заданий на основе изменения их формулировок для обучения иностранному языку. При этом, как справедливо отмечает Е.А. Хохлова, в лингво-педагогической модели «лингво» соотносится с учебным содержанием, а «педагогическая» с учебным процессом (см. часть III, глава 7.2). В соответствии с таким пониманием модели нами была разработана лингво-педагогическая модель проблематизации учебных заданий в обучении лексике немецкого языка, где «лингво» соотносится, как отмечалось ранее, с содержанием учебного задания (типологизация учебных заданий), а «педагогическая» – с процессом проблематизации учебного задания (организация учебных заданий).

Лингво-педагогическая модель проблематизации учебных заданий, разработанная нами на основе их типологизации, имеет

трехуровневую структуру, поскольку *проблематизация формулировок учебных заданий может осуществляться на трех уровнях*:

– низкий уровень проблемности – непроблемные учебные задания находятся «в состоянии ожидания» проблематизации за счет изменения их формулировки;

– средний уровень проблемности – непроблемные задания проблематизируются за счет изменения их формулировки в соответствии с одним из типов проблемных учебных заданий;

– высокий уровень проблемности – непроблемные задания проблематизируются за счет изменения их формулировки в соответствии со смешанным типом проблемных учебных заданий.

Основываясь на идеях А.М. Матюшкина о четырех моделях проблемной ситуации [Матюшкин А.М., 2003, с. 94–100], продолженных Е.В. Ковалевской [Ковалевская Е.В., 2007, с. 102–108], считаем, что *лингво-педагогическая модель проблематизации учебных заданий в обучении лексике немецкого языка может включать следующие компоненты:*

I. Внутренняя (скрытая) проблематизация «в состоянии ожидания», которая соотносится с непроблемными учебными заданиями, которые могут быть проблематизированы педагогом.

II. Внешняя (явная) проблематизация, которая соотносится с проблемными учебными заданиями: 1) проблемные учебные задания одного типа (один из четырех способов проблематизации: включение преграды, нарушение структуры, включение альтернативы, исключение информации); 2) проблемные учебные задания смешанного типа (более одного способа проблематизации).

Для реализации данной модели в учебном процессе *педагогу необходимы определенные умения*, выделенные Е.В. Ковалевской (см. часть III, глава 1.2).

Необходимо отметить, что обучающиеся одной учебной группы, имеющие различный уровень подготовленности, по-разному выполняют проблемные учебные задания: обучающиеся низкого уровня подготовленности могут с помощью педагога выполнять сформулированные педагогом проблемные учебные задания, обучающиеся среднего уровня подготовленности могут самостоятельно выполнять сформулированные преподавателем проблемные учебные задания, обучающиеся высокого уровня подготов-

ленности могут самостоятельно выполнять сформулированные педагогом проблемные учебные задания и проверять правильность их выполнения. Что касается обучающихся более высокого уровня подготовленности, будущих преподавателей иностранного языка, то они должны самостоятельно формулировать, выполнять проблемные учебные задания, а также проверять правильность их выполнения.

Нами была подготовлена *программа организации учебных заданий, основанная на лингво-педагогической модели проблематизации учебных заданий для обучения лексике немецкого языка*, учитывающая определенное соотношение проблемных и непроблемных заданий. Оптимальное соотношение, выявленное экспериментальным путем, следующее: 1) на начальном этапе – 35,9% проблемных заданий и 64,1% непроблемных заданий; 2) на среднем этапе – 50,5% проблемных заданий и 49,5% непроблемных заданий; 3) на продвинутом этапе – 67,9% проблемных заданий и 32,1% непроблемных заданий.

Какие примеры проблематизации учебных заданий можно привести? Приведем примеры проблематизации непроблемных учебных заданий к учебному тексту «Ok, der Maler» из разработанного нами ранее учебника «Немецкий язык: учебное пособие для студентов первых курсов неязыковых факультетов педагогических институтов» [Закирова С.К., 2010].

Обычным шрифтом отмечены непроблемные задания, данные в учебнике, *курсивом* – проблемные задания, данные в учебнике, *жирным курсивом* – новые проблемные задания как дополнение к непроблемным.

I. Suchen Sie die Bedeutung der folgenden Wörter in Ihrem Wörterbuch: Absatz 1: Die Zeichnung, das Gemälde. Absatz 2: das Pult. Absatz 3: die Seele, vermitteln, die Lebendigkeit, beweisen, die Hoffnung, sich vornehmen. Absatz 4: die Zeitschrift, die Malerei.	***I. Найдите значение следующих слов в Вашем словаре:***

II. Vergleichen Sie die Wortform im Text und im Wörterbuch. Worin besteht der Unterschied? Erklären Sie, warum?	***II. Сравните форму слова в тексте и в словаре. В чем состоит разница? Объясните, почему Вы так думаете.***
III. Lesen Sie den ersten Absatz des Textes. Sagen Sie, wovon die Rede im Text sein kann.	***III. Прочитайте первый абзац текста. Скажите, о ком может идти речь в тексте***
IV. Lesen Sie den ganzen Text und sagen Sie, worum es sich im Text handelt.	***IV. Прочитайте весь текст и расскажите о чем текст.***
V. Suchen Sie im Text: *a) Sätze mit den Verben im Perfekt, Plusquamperfekt Aktiv;* *b) Nennen Sie den Infinitiv dieser Verben.*	***V. Найдите в тексте:*** *а) предложения с глаголами в форме Perfekt, Plusquamperfekt Aktiv;* *б) назовите форму инфинитива этих глаголов.*
VI. Führen Sie den Kontext an, in dem die nachstehenden Wörter und Wortverbin-dungen gebraucht warden: Pöchlarn, wurde geboren, nicht viel Freude haben, eine Bildung erhalten, durch das Lesen unter dem Pult.	***VI. Укажите контекст, в котором используются нижеследующие слова и словосочетания:***
VII. Übersetzen Sie ins Russische die Sätze, wo diese Wörter gebraucht werden. Vergleichen Sie Ihre Übersetzung mit den Übersetzungen der anderen Studenten.	***VII. Переведите на русский язык предложения с этими словами. Сравните свой перевод с переводами других студентов.***
VIII. Äussern Sie sich zum Inhalt des Textes. Die folgenden Fragen können Ihnen dabei eine Hilfe sein: - Was war Ok? - Welches Verhältnis hatten seine Lehrer zu ihm. - Was berichtet Kokoschka über	***VIII. Выскажите свое мнение по содержанию текста. Следующие вопросы помогут вам в этом:***

seine Bildung? - Was lernten Kokoschkas Schüler bei ihm ihm? - Wen unterstützte Kokoschka mit der Zeitschrift (Sturm)? - Wer stand zusammen mit Oskar Kokoschka an der Spitze einer neuen Bewegung?	
IX. Finden Sie die Fragen, auf die es keine Antwort im Text gibt. - Was war Ok? - Welches Verhältnis hatten seine Lehrer zu ihm? - Was berichtet Kokoschka über seine Bildung? - Wann besuchte Ok Russland? - Was lernten Kokoschkas Schüler bei ihm? - Wen unterstützte Kokoschka mit der Zeitschrift (Sturm)?	***IX. Найдите вопросы, на которые в тексте нет ответа.***

Теоретически разработанная лингво-педагогическая модель проблематизации учебных заданий в обучении лексике немецкого языка позволила на ее основе построить программу организации учебных заданий, учитывающую определенное соотношение проблемных и непроблемных учебных заданий. Эта программа была успешно апробирована в 2006–2007 гг. и внедрена в процесс обучения иностранному языку студентов Нижневартовского государственного университета на основе применения авторской учебно-методической разработки «Таблица как новая форма проблемных заданий при изучении темы “Словообразование”» [Закирова С.К., 2011].

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Современный этап развития научных исследований обусловлен междисциплинарностью и интеграцией в контексте системного подхода, что позволяет не просто суммировать различные элементы системы, но и получить новое качество благодаря их взаимопроникновению и взаимовлиянию. Так, дидактическая парадигма в обучении иностранным языкам сменяется педагогической в силу востребованности воспитательного и развивающего потенциала иностранных языков, что обуславливает, в свою очередь, появление нового научного направления в педагогике – лингвопедагогики, которое призвано решать задачи на стыке педагогики и лингвистики. Существование лингвопедагогики в педагогической теории расширяет не только содержательный и смысловой диапазоны лингвистики как науки об изучении языка, но и ее теоретические и прикладные возможности, поскольку язык хранит, в том числе, все ценности народа. Изучение же иностранного языка как особенного учебного предмета, являющегося и целью, и средством обучения, позволяет обучающемуся познать и присвоить ценности не только своей, но и иной культуры.

Как было отмечено выше, лингвопедагогика является новым направлением в теории научной мысли, однако научные поиски активно ведутся. Исследуются различные лингвопедагогические аспекты реализации воспитательно-образовательных возможностей иностранного языка: лингво-педагогический подход в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста (О.Ю. Искандарова); лингвопедагогические условия обучения студентов иностранному языку (С.В. Милованова); лингвопедагогическое общение в контексте формирования обучающегося как полилингвосоциокультурной личности (М.Д. Рыбаков); лингвопедагогическая концепция проблемного обучения иностранным языкам (Е.В. Ковалевская, С.К. Закирова, Л.И. Колесник, Г.М. Махутова, С.П. Микитченко, Н.Н. Осипова, Н.В. Самсонова, Е.А. Хохлова) и др.

Какие же вопросы при этом рассматриваются? Так, О.Ю. Искандарова отмечает, что лингвопедагогический подход – это «педагогический подход, связанный с воспитанием и форми-

рованием иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студента будущего профессионала-медика в процессе обучения иностранному языку в медицинском вузе» [Искандарова О.Ю., 2000. с. 20]. Предметом лингвопедагогики является коммуникативная деятельность студента, моделирование ее иноязычного аспекта с целью формирования заданных качеств личности студента.

Анализируя взаимосвязь лингвопедагогики с другими науками, А.Н. Яковлева рассматривает лингвопедагогику как интегративное направление в системе иноязычного образования, междисциплинарную область знаний, предметом исследования которой является целостная система социализации и саморазвития человека в условиях иноязычного образования, система межкультурной социализации и воспитания человека, где межкультурная социализация понимается как развитие личности в процессе приобщения ее к иной культуре [Яковлева А.Н., 2011. с. 82].

М.Д. Рыбаковым лингвопедагогика рассматривается в контексте исследования лингвопедагогической культуры, где важное место занимает лингвопедагогическое общение для формирования обучающегося как полилингвосоциокультурной личности. Лингвопедагогическая культура при этом рассматривается автором как профессиональная культура педагогического общения [Рыбаков М.Д., 2004. с. 61].

Лингвопедагогическая концепция проблемного обучения иностранным языкам рассматривает лингвопедагогику как новую отрасль педагогики, где «лингво» – язык как средство хранения и обмена информацией – соотносится с содержанием образования, а «педагогика» – методология проблемного обучения – соотносится с процессом освоения данного содержания образования на основе усмотрения и решения проблем в образовательной, социальной, профессиональной деятельности, а также умения постановки новых проблем, что необходимо для формирования творческой личности [Ковалевская Е.В., 2008. с. 12–15]. Важно при этом подчеркнуть, что цели лингвопедагогической концепции проблемного обучения иностранным языкам соотносятся как с декларируемыми целями в законодательных и нормативных актах, так и с триединой целью образования – обучение, воспитание,

развитие творческой личности современного специалиста. Подтверждением этому являются разработанные преподавателями кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного университета лингвопедагогические модели проблемного обучения иностранному языку. Следует отметить, что в исследованиях охвачены все аспекты языка и виды речевой деятельности, а также, как указывалось выше, всесторонне раскрывается потенциал проблемного обучения в совокупности обучения, воспитания и развития личности обучающегося. Три уровня рассмотрения учебных проблем, проблемных задач (заданий), проблемных ситуаций соотносятся с целями обучения иностранному языку: образовательной, практической, воспитательной, развивающей:

1) предметно-познавательный или лингвистический уровень соотносится, в первую очередь, с целью обучения, предполагающей освоение языка как средства хранения информации;

2) коммуникативно-познавательный, или уровень общения, соотносится, в первую очередь, с практической целью овладения языком как средством коммуникации, как средством обмена информацией при изучении любого предмета;

3) духовно-познавательный, или уровень ценностей, соотносится, в первую очередь, с воспитанием личности с помощью языка как средства хранения и обмена ценностной информацией при изучении любого предмета.

Таким образом, появление лингвопедагогики, с одной стороны, суть исторически закономерный виток в сближении лингвистической и педагогической наук, с другой стороны – потребность смежных дисциплин решать теоретические и прикладные задачи с новых позиций в контексте современных преобразований как в общественном развитии, так и в системе образования. Проблемное обучение иностранному языку в контексте лингвопедагогики позволяет не только осваивать языковые знания и речевые умения, но и воспитывать и развивать личность обучающегося, формировать его внутренние ценности и картину мира.

ЭПИЛОГ

Движение слов, понятий, терминов в науке, с одной стороны, свидетельствует об изменении направленности и содержания научного знания в пространстве конкретной науки, а с другой – говорит об изменении энергетики самого слова, понятия, термина, которые «разрывают» свою знаковую оболочку в соответствии с законами всеобщей гармонии развития.

На протяжении последних трех десятилетий XX в. относительно новая наука «Методика обучения иностранным языкам» несколько раз меняла свое название: в 70–80-х гг. это была «Методика преподавания иностранных языков»; в начале 90-х гг. – «Теория и методика обучения иностранным языкам»; в середине 90-х гг. – «Лингводидактика»; в конце 90-х гг. – «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» [Ковалевская Е.В., 2004, с. 107–108].

Возникает, как минимум, два вопроса: *во-первых,* с чем связаны подобные изменения; *во-вторых,* всегда ли новое название (новая знаковая форма) оказывает позитивное воздействие на сущностное содержание самой науки.

Первое движение (по горизонтали) понятий связано с заменой понятия «методика преподавания иностранных языков» понятием «теория и методика обучения иностранным языкам». *С одной стороны*, позитивная замена понятия «преподавание» на более активное понятие «обучение» отразила общую тенденцию смены субъект-объектных отношений участников процесса обучения на субъект-субъектные; появление понятия «теория» отразило большую теоретическую направленность изначально практико-ориентированной (прикладной) науки методики, что было связано с накоплением новых знаний в ее недрах и необходимостью нового уровня теоретического анализа. *С другой стороны*, разделение в названии на «теорию и методику» внесло в понятие через союз «и» внутреннюю проблемность, разделенность целевых и содержательных ориентиров и траекторий развития.

Второе движение (по горизонтали) понятий сопровождалось заменой понятия «теория и методика обучения иностранным языкам» на «теория и методика обучения и воспитания (ино-

странный язык)». *С одной стороны*, включение понятия «воспитание» отразило позитивный возврат к идее «воспитания», а не только обучения в образовательном процессе, что опосредованно связано с развитием научной школы И.А. Зимней [Стратегия воспитания в образовательной системе России, 2004], разрабатывающей концепцию воспитания; *с другой стороны*, в новом понятии по-прежнему сохранилось разделение на «теорию и методику»; учебный предмет «иностранный язык», видимо, по редакционным соображениям, не только сохранил последнюю рематическую позицию в данном словосочетании, но и попал в скобки. Возникает вопрос: к чему в процессе обучения в целом и иностранному языку в частности может привести помещение в скобки главного предмета обучения – «иностранный язык»?

Третье движение (по вертикали) понятий, отраженное в статье Р.К. Миньяр-Белоручева [Миньяр-Белоручев Р.К., 1966], связано с заменой понятия «методика» на «лингводидактика», что повлекло за собой переименование в вузах кафедр «методики» в кафедры «лингводидактики». *С одной стороны*, это явилось позитивным шагом, поскольку изменилась траектория развития понятия по линии интеграции в едином понятии двусущностных начал содержания «лингво» и формы его предъявления «дидактика»; наконец, главное сущностное «лингво» заняло первую тематическую, а не рематическую, как это было ранее, позицию, тем самым вернув понятию его сущностное, предметное основание – язык как система, передаваемый в учебном процессе с помощью «дидактики», дидактических принципов. *С другой стороны*, в новой трансформации понятия отсутствует позитивный акцент на «воспитание», что явно лишает науку исследования мощной воспитывающей функции языка – носителя духовных ценностей народа.

Все эти поиски нового понятия, названия науки, *с одной стороны*, свидетельствуют о накоплении в ней научного знания, приводящего к противоречию между существующей формой и новым содержанием науки; показывают те позитивные сдвиги, которые происходят в недрах данной науки, что сродни тектоническим преобразованиям земной коры; *с другой стороны*, не отражают в полной мере позитивные изменения, накопления, приращения нового знания, возникшие в науке.

Все это ведет за собой неминуемое появление нового понятия, отвечающего всем новым требованиям, но в то же время открывающего новую траекторию развития данной науки на ближайшие годы. Этим понятием может быть «лингвопедагогика», поскольку: *во-первых*, оно едино и в нем нет разделений на теорию и практику; *во-вторых*, предмет находится на первой тематической позиции; *в-третьих*, учитывается не только факт обучения (дидактика), но и воспитания и развития (педагогика).

Возникает еще один важный вопрос: рождается ли новая наука «лингвопедагогика» или происходит изменение названия существующей науки? Важным аргументом в пользу первого являются современные исследования в таких областях, как «Общая педагогика, история педагогики и образования» (13.00.01), «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» (13.00.02) и «Теория и методика профессионального образования» (13.00.08), в которых по-новому начинают использоваться теоретические положения педагогики применительно к иностранному языку, что отражено в лингво-педагогических моделях, разработанных в научно-исследовательской лаборатории на базе кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного университета. Так на основе интеграции подходов были разработаны лингво-педагогические модели в образовании в целом и в преподавании иностранных языков в особенности: «Лингво-педагогическая модель проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку» (Е.В. Ковалевская, 2000), «Лингво-педагогическая модель проблематизации текста и заданий к нему при обучении чтению на английском языке» (Л.И. Колесник, 2004), «Лингво-педагогическая модель организации проблемных задач в обучении говорению на английском языке (от преподавателя к студенту)» (С.П. Микитченко, 2004), «Лингво-педагогическая модель применения учебных проблем для обучения грамматике английского языка» (Е.А. Хохлова, 2005), «Лингво-педагогическая модель проблематизации учебных заданий в обучении лексике немецкого языка» (С.К. Закирова, 2007), «Проблемно-ценностная модель обучения, воспитания и развития личности на материале немецкого языка» (Н.В. Самсонова, 2007), «Лингво-педагогическая модель разрешения проблемных ситуаций для обучения иноязычному общению на французском

языке» (Г.М. Махутова, 2013), «Лингво-педагогическая модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию студентов (на материале английского языка)» (Н.Н. Осипова, 2015).

Дальнейшее развитие данного научного направления находит свое отражение в серии коллективных монографий:

1. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее. Лингво-педагогические категории проблемного обучения (2010).
2. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее. Лингво-педагогические модели проблемного обучения (2018).
3. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее. Лингво-педагогический эксперимент (2021).

Кроме того, в контексте разработки лингвопедагогической концепции проблемного обучения ежегодно проводятся научно-практические конференции: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Образование на грани тысячелетий», которая проводится с 2005 г. на базе Нижневартовского государственного университета, а также Московская международная конференция «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых», которая проводится с 2001 года в Москве на базе Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт». Все вышеперечисленное явилось основанием и оправданием создания научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения на базе кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного университета, где была подготовлена данная коллективная монография.

Выражаем искреннюю благодарность академику РАО, доктору психологических наук, профессору Ирине Алексеевне Зимней за помощь и поддержку при работе над докторской и кандидатскими диссертациям ряда авторов коллективной монографии, а также за участие в подготовке данной монографии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акофф Р.Л.* Искусство решения проблем. – М.: Мир, 1982. – 224 с.

2. *Баранова Г.П.* Основы дифференцированного обучения иностранным языкам (неязыковой вуз): Монография. – Красноярск, 1999. – 114 с.

3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

4. *Бердяев Н.А.* Смысл творчества. – М.: АСТ-Москва: Хранитель, 2006. – 414 с.

5. *Бердяев Н.А.* Человек. Микрокосм и макрокосм // Феномен человека: Антология. – М.: Высш. шк., 1993. – 347 с.

6. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Рус. яз., 1977. – 288 с.

7. *Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

8. Большая Российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – М., 2000. – 2 CD-диска.

9. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия [Электронный ресурс]. – М.: Кирилл и Мефодий, 2006. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

10. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2001. – 1456 с.

11. Большой энциклопедический словарь. Т. 1. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 862 с.

12. *Бондаревская Е.В.* Воспитание как возрождение Гражданина, Человека культуры и Нравственности. – Ростов н/Д: Ростовский-на-Дону гос. пед. ун-т, 1995. – 32 с.

13. *Бондаревская Е.В.* Методические стратегии личностно-ориентированного воспитания // Известия Российской Академии / РАО. – М., 2000. № 3. – С. 23–32.

14. *Брунер Дж.* Психология познания: за пределами непосредственной информации / Пер. с англ. К.И. Бабицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

15. *Вербицкий А.А.* Тезисы о воспитании в современном образовании // Преподавание истории в школе. – М., 2007. № 5. Спец. выпуск. – С. 3–4.

16. *Вернадский В.И.* Биосфера и ноосфера / Предисл. Р.К. Баландина. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 576 с.

17. *Вернадский В.И.* Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1991. – 271 с.

18. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление / Пер. с англ. Общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.

19. *Ворожцова И.Б.* Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе): Дис. … д-ра пед. наук. – Ижевск; М., 2002. – 413 с.

20. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аркти, 2003.– 192 с.

21. *Глухова Ю.Н., Фролова И.В.* Французский язык: Учебник для студентов гуманитарных вузов. – М.: Высш. шк., 2005. – 368 с.

22. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы». Постановление Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295. – М., 2014.

23. *Гурвич П.Б.* Обучение устной экспрессивной речи на факультетах иностранных языков: Автореф. …дис. д-ра пед. наук. – М., 1972. – 40 с.

24. *Гурвич П.Б., Шлямберг Р.З.* Проблема дефиниции неподготовленной речи и некоторые методические выводы, связанные с ней // Иностранные языки в школе. – М., 1965. № 6. – С. 2–8.

25. *Дернер Д.* Логика неудачи. – М.: Смысл, 1997. – 243 с.

26. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления: Сб. / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 86–235.

27. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. Как мы мыслим / Пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Лабиринт, 1999. – 192 с.

28. *Закирова С.К.* Немецкий язык: Учебное пособие для студентов первых курсов неязыковых факультетов педагогических

институтов. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2010. – 182 с.

29. *Закирова С.К.* Таблицы как новая форма проблемных заданий при изучении темы «Словообразование» / Сост. С.К. Закирова. – Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2010. – 27 с.

30. *Закирова С.К.* Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка): Автореф. …дис. канд. пед. наук. – М., 2007. – 22 с.

31. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: Труды методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 . – с. 38.

32. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. – М., 2003. № 5. – С. 34–42.

33. *Зимняя И.А.* Компетентностный и проблемный подходы: связь и отличие // Компетентностный и проблемный подходы к обучению в условиях модернизации российского образования: Материалы VII Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: Спутник+, 2007. – С. 8–10.

34. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход в образовании – реальность XXI века // Проблемы образования в условиях устойчивого развития цивилизации. – М.: Спутник+, 2005. – С. 11–12.

35. *Зимняя И.А*. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – М., 2006. № 8. – С. 20–26.

36. *Зимняя И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж; НПО МОДЭК, 2001. – 432 с. (Серия «Психологи отечества»).

37. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. – М., 1985. № 5. – С. 49–53.

38. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению // Современные подходы к обучению: теория и практика: Материалы I Московской Меж-

дународной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых». – М.: МПГУ, Лингвастарт, 2001а. – С. 5–6.

39. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – М., 2005а. № 11. – С. 16–17.

40. *Зимняя И.А.* Особенности создания проблемных ситуаций при обучении иностранному языку // Проблемное обучение в специальном вузе: Тезисы 12-й научно-методической конференции. – М.: Изд-во Военного ин-та иностранных языков, 1977. – С. 102–104.

41. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

42. *Зимняя И.А.* Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь: Пермский гос. тех. ун-т, 1994. – С. 10–17.

43. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 165 с.

44. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку (На материале русского языка как иностранного). – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.

45. *Зимняя И.А.* Разработка программы организации научно-исследовательской работы (НИР) бакалавров, магистров, аспирантов и комплекса ее научно-методического обеспечения: Обобщающий научный доклад. – М.: Ин-т качества высш. образования, 2011. – 66 с.

46. *Зимняя И.А.* Репродуктивность и продуктивность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – М., 1992. № 1. – С. 16–20.

47. *Зимняя И.А., Мазаева И.А.* Коммуникативная культура студентов (к проблеме формирования). – М.; Ижевск: Удмуртский ун-т, 2002. – 42 с.

48. *Зимняя И.А., Сахарова Т.Е.* Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – М., 1991. № 3. – С. 9–15.

49. *Зинченко В.П.* Живое знание. – Самара: Самарский гос. пед. ин-т РАО, 1998. – 212 с.

50. *Ильенков Э.В.* Об идолах и идеалах. – М.: Политиздат, 1968. – 319 с.

51. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов: Примерная программа / Под ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М.: Научно-методический совет по иностранным языкам Минобрнауки РФ, 2009. – 24 с.

52. *Искандарова О.Ю.* Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Оренбург, 2000. 36 с.

53. *Канеман Д., Тверски А.* Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. – М., 2003. Т. 24. № 4. – С. 31–42.

54. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования // Избранные пед. соч. – М.: Педагогика, 1982. – 217 с.

55. *Келер В.* Исследование интеллекта человекоподобных обезьян // Психология мышления: Сб. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 341–352.

56. *Килпатрик У.Х.* Метод проектов: Применение целевой установки в педагогическом процессе / Пер. с англ. Е.Н. Янжул. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

57. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Рус. яз., 1992. – 254 с.

58. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта. – Рига: Эксперимент, 1975. – 176 с.

59. *Ковалевская Е.В.* Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 36 с.

60. *Ковалевская Е.В.* Духовно-познавательный уровень в проблемном обучении иностранному языку // Современные подходы к обучению: теория и практика: Материалы I Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: Лингвастарт, 2001. – С. 12–14.

61. *Ковалевская Е.В.* Компетентностный и проблемный подходы: основания интеграции // Реализация целей проблемного обу-

чения в современном образовании: Материалы IV Западно-Сибирской Всероссийской научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий» / Отв.ред. Е.В. Ковалевская. – Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2009. С. 379–384.

62. *Ковалевская Е.В.* Конференция как новая форма повышения квалификации в проблемно-информационной среде // Проблемность и профильность в образовании – условия устойчивого развития цивилизации: Материалы VI Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: Спутник+, 2006. – С. 72–76.

63. *Ковалевская Е.В.* Конференция-семинар: цель, содержание, форма // Спецификация форм реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера современного образования: вопросы теории и практики: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции-семинара «Образование на грани тысячелетий» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – Нижневартовск: НВГУ, 2013. – С. 3–7.

64. *Ковалевская Е.В.* Лингво-педагогическая модель воспитания личности в современном образовании // Православная культура и практика воспитания личности: Традиции и современный опыт: Материалы международной научно-практической конференции (Пюхтицкий Успенский монастырь). – Куремяэ, Эстония, 2016. – С. 119–125.

65. *Ковалевская Е.В.* Методика или лингвопедагогика // Проблемность и межпредметность в образовании – условия устойчивого развития цивилизации: Материалы IV Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых». – М.: Спутник+, 2004. – С. 107–108.

66. *Ковалевская Е.В*. Методические рекомендации для преподавателей по работе с курсом английского языка (проблемный подход). – 3-е изд. – М.: Спутник+, 2013. – 10 с.

67. *Ковалевская Е.В*. Методические рекомендации для учащихся по работе с курсом английского языка (проблемный подход). – 3-е изд. – М.: Спутник +, 2013а. – 10 с.

68. *Ковалевская Е.В*. Методические рекомендации для учащихся по работе с курсом английского языка (проблемно-информационный метод). – 4-е изд. – М.: Спутник+, 2018. – 10 с.

69. *Ковалевская Е.В*. Модели проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку // Проблемность и профильность в образовании − условия устойчивого развития цивилизации: Материалы VI Московской международной конференция «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Под ред. Е.В. Ковалевской. – М.: Спутник+, 2006. – С. 55–58.

70. *Ковалевская Е.В*. Построение проблемно-информационной модели современного образования // Проблемно-информационный подход в реализации целей современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XI международной конференции «Образование на грани тысячелетий» / Отв. ред. Л.И. Колесник. – Нижневартовск: НВГУ, 2016. – С. 3–5.

71. *Ковалевская Е.В*. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам). – М.: МНПИ, 2000. – 256 с.

72. *Ковалевская Е.В*. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: Экспериментальная учебная авторская программа для слушателей курсов повышения квалификации – учителей и преподавателей иностранных языков. – М.: Спутник+, 2008. – 43 с.

73. *Ковалевская Е.В.* Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: Экспериментальная учебная авторская программа (для слушателей курсов повышения квалификации – учителей и преподавателей иностранных языков). – 2-е изд., доп., испр, и перераб. – М.: Спутник+, 2010. – 43 с.

74. *Ковалевская Е.В*. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: Экспериментальная учебная авторская программа (для слушателей курсов повышения квалификации – учителей и преподавателей иностранных языков). – 3-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Спутник+, 2013б. – 44 с.

75. *Ковалевская Е.В*. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы: Учебник для вузов. – М.: МНПИ, 1999. – 120 с.

76. *Ковалевская Е.В*. Программа организации исследовательской деятельности студентов, ориентированная на курс обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов и факультетов

на основе модели проблемно-проектно-исследовательского типа обучения: Экспериментальная учебная авторская программа для слушателей курсов повышения квалификации. – М.: Спутник+, 2013в. – 42 с.

77. *Ковалевская Е.В*. Становление лингвопедагогики в современной науке // Проблемность в общем и профессиональном образовании как условие повышения качества жизни выпускников школы, вуза. – Нижневартовск, 2008. С. 12–15.

78. *Ковалевская Е.В.* Становление теории проблемного обучения в отечественной науке // Проблемный метод в обучении иностранным языкам в школе и вузе: Сборник научных трудов / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – Нижневартовск: Нижневарт. пед. ин-т, 2005. – С. 14–24.

79. *Ковалевская Е.В*. Учебное задание как дидактическое средство проблематизации проблемного обучения // Компентентностный и проблемный подходы к обучению в условиях модернизации российского образования: Материалы VII Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: Спутник+, 2007. – С. 102–108.

80. *Ковалевская Е.В*. Экспериментальное исследование учебной ценности проблемных ситуаций в ускоренном курсе французского языка: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1988. – 24 с.

81. *Ковалевская Е.В*. Экспериментальное исследование учебной ценности проблемных ситуаций в ускоренном курсе французского языка: Дис. …канд. пед. наук. – М., 1988. – 321 с.

82. *Ковалевская Е.В., Колесник Л.И., Осипова Н.Н*. Проблематизация в обучении иностранным языкам (на материале обучения чтению и аудированию) // Интернет-журнал. 2016. Т. 4. № 1. URL: mirnauki.com/PDF/34 PDMN116.pdf (доступ свободный).

83. *Ковалевская Е.В., Комиссарова Т.С*. Построение модели формирования творческой личности на основе проблемного подхода // Историческая и социально-образовательная мысль. Т. 9. № 5. Ч. 2. – Краснодар, 2017. – С. 201–207.

84. *Ковалевская Е.В., Путилин В.Д*. Проблемное обучение и пути его реализации // Проблемный и ноосферный подходы в реализации целей современного образования для устойчивого развития цивилизации: Материалы XIII Московской международ-

ной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых»: Сборник статей / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: Спутник+, 2013. – С. 5–7.

85. *Ковалевская Е.В., Путилин В.Д.* Пути реализации проблемного обучения в современном образовании // Проблемы образования в условиях устойчивого развития цивилизации: Материалы V Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. М.: Спутник+, 2005. – С. 106–108.

86. *Коджаспирова Г.М., Коджаспирова А.Ю.* Педагогический словарь: Для студентов высших и средних пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

87. *Колесник Л.И.* Проблематизация как способ создания проблемности в обучении иностранному языку // Выявление условий реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера современного образования: Вопросы теории и практики: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции-семинара «Образование на грани тысячелетий» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2014. – С. 16–20.

88. *Колесник Л.И.* Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке): Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2004. – 23 с.

89. *Колесник Л.И.* Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке): Дис. … канд. пед. наук. – Нижневартовск, 2004. – 187 с.

90. *Комиссарова Т.С.* Взаимосвязь экологической культуры и духовности личности (философско-педагогический контекст) // Культурно-исторические традиции православия: Материалы международной научно-практической конференции (Пюхтицкий Успенский монастырь). – Куремяэ, Эстония, 2014. – С. 119–127.

91. *Кондаков М.И.* Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1976. – 720 с.

92. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2002. – 28 с.

93. *Краевский В.В*. Общие основы педагогики: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 256.

94. *Кривченко Т.А*. Методические указания к элективному курсу «Культура речи» / Под ред. проф. И.А. Зимней. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 22 с.

95. *Крутецкий В.А*. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.

96. *Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников: Книга для учителей и классных руководителей. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.

97. *Кудрявцев В.Т*. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

98. *Кудрявцев В.Т*. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Часть 1: Современное детство и инновации в дошкольном образовании. – Дубна: Управление дошкольного образования, 1997.– 172 с.

99. *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Часть II: Методологические проблемы психологии развития. – Дубна: Управление дошкольного образования, 1997. – 86 с.

100. *Кудрявцев Т.В*. Психология технического мышления (процесс и способы решения задач). – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.

101. *Кудрявцев Т.В*. Психология технического мышления: Автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 1971. – 31 с.

102. *Кулюткин Ю.Н*. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

103. *Леонтьев А.А*. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема // Иностранные языки в школе. – М., 1972. № 1. С. 24–30.

104. *Лернер И.Я*. Философия дидактики и дидактика как философия. – М.: РОУ, 1995. – 128 с.

105. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: РОУ, 1995. – 128 с.

106. *Матюшкин А.М*. Актуальные вопросы проблемного обучения // Послесловие к кн. В. Оконя «Основы проблемного обучения». – М.: Просвещение, 1968. – С.186–203.

107. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с. (Серия «Психологи Отечества»).

108. *Матюшкин А.М.* Проблемность, диалог, понимание // Проблемность и диалог в современном образовании в эпоху глобализации: Материалы III Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: Лингвастарт, 2003. – С. 5–8.

109. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 282 с.

110. *Матюшкин А.М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: Учебное пособие / Под. ред. канд. психол. наук А.А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009. – 190 с.

111. *Матюшкина А.А.* Феноменология решения творческой проблемы // Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология. № 3. – М., 2013. С. 46–58.

112. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

113. *Махутова Г.М.* Проблемные ситуации в обучении иноязычному общению студентов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2013. – 24 с.

114. *Махутова Г.М.* Проблемные ситуации для обучения иноязычному общению студентов гуманитарных вузов (на материале французского языка): Учебно-методическая разработка. – Нижневартовск: НГГУ, 2011. – 26 с.

115. *Махутова Г.М., Трофимова М.П.* Английский язык для музыкантов: Учебное пособие по английскому языку. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2017. – 156 с.

116. *Мельник С.И.* Ускоренный курс обучения французскому языку: Учебное пособие для вузов. – М.: Высш. школа, 1986. – 335 с.

117. *Микитченко С.П.* Инновационный проект в школе и вузе: Учебно-методическая разработка. Нижневартовск: НГГУ, 2011. – 22 с.

118. *Микитченко С.П.* Организация проблемных задач в процессе обучения иностранному языку (на материале говорения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 19 с.

119. *Милованова С.В*. Лингво-педагогические условия обучения студентов медицинского университета иностранному языку на основе личностно-ориентированного подхода: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Барнаул, 2005. 19 с.

120. *Мильруд Р.П*. О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России // Иностранные языки в школе. – М., 1997. № 6. – С. 7–12.

121. *Миньяр-Белоручев Р.К*. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? // Иностранные языки в школе. – М., 1966. № 1. – С. 2–5.

122. Новейший психолого-педагогический словарь. – М.: Современная школа, 2010. – 928 с.

123. Новейший философский словарь / Под ред. А.А. Грицианова. – Минск: Изд-во В.М. Скакун, 1999. – 896 с.

124. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. / Сост. А.А. Грицианов. – Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с. (Мир энциклопедий).

125. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 145 с.

126. Образовательные стандарты в курсовом обучении иностранным языкам. – 2 е изд. / Под общ. ред. Г.А. Китайгородской, И.А. Зимней. – М.: Научно-образовательный центр «Школа Г.А. Китайгородской», 1999. – 120 с.

127. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю*. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. – М.: Азбуковик, 1999. – 944 с.

128. *Оконь В*. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. 208 с.

129. *Осипова Н.Н*. Проблематизация в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2015. – 24 с.

130. *Осипова Н.Н*. Проблемные задания для обучения аудированию на иностранном языке (на материале английского языка): Учебно-методическая разработка. – Нижневартовск: НВГУ, 2014. – 58 с.

131. *Осипова Н.Н.* Проблемный подход в обучении иностранному языку (на материале аудирования) // Проблемный метод в обучении различным дисциплинам в школе и вузе: Материалы II Западно-Сибирской международной научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий». – Нижневартовск: НГГУ, 2006. – С. 103–110.

132. *Осмоловская И.М.* Как организовать дифференцированное обучение. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

133. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

134. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

135. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

136. *Полат Е.С.* Метод проектов на уровнях иностранного языка // Иностранные языки в школе. – М., 2000. № 2. – С. 3–10.

137. *Полищук В.И.* Мировая и отечественная культура. Ч. I. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та; Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского пед. ин-та, 1993. – 176 с.

138. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: В 3 кн. / Под ред. Е.В. Ковалевской. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. Кн. 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. 2010. – 300 с.

139. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранному языку в вузе: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. Т.С. Серовой. – Пермь.: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. – 307 с.

140. Психологический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Сост. В.А. Мижериков. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – 554 с.

141. Психолого-педагогический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 256 с.

142. *Путилин В.Д.* Конпроблемный подход в жизни, психологии творчества, образовании // Реализация проблемного и ноосферного подходов к обучению в условиях модернизации россий-

ского образования: Материалы XI Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых»: Сборник статей / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: Спутник+, 2013. – С. 5–10.

143. *Путилин В.Д.* Можно ли жить без творчества? // Компетентностный и проблемный подходы к обучению в условиях модернизации российского образования: Материалы VII Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: Спутник+, 2007. – С. 40–41.

144. *Путилин В.Д., Ковалевская Е.В., Путилина Н.В*. Конпроблемное образование – вызов XXI века // Образование личности: научно-методический журнал. М.: АНО ЦНПРО, 2016. № 4. – С. 27–34.

145. *Путилин В.Д., Путилина Н.В.* Современное образование и конпроблемный подход в его развитии // Проблемный и ноосферный подходы в организации содержания современного образования в условиях устойчивого развития цивилизации: Материалы XIV Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых»: Сб. ст. / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: Спутник+, 2015. – С. 26–32.

146. *Путилина Н.В.* Социализация как педагогический ресурс непрерывного образования в формировании индивидуальной культуры личности // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Международная научная конференция. – М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2014. – С. 175–179.

147. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: БРЭ, 1999. Т. 2. – 349 с.

148. *Рубинштейн С.Л.* Избранные философско-педагогические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.

149. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 147 с.

150. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. Т. 1. – 485 с.

151. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

152. *Рыбаков М. Д.* Лингвопедагогическая культура и духовное развитие будущего специалиста-преподавателя // Акмеология. 2004. № 1. – С. 61–70.

153. *Самсонова Н.В.* Реализация воспитательного потенциала проблемного обучения в организации учебного процесса (на материале преподавания иностранного языка): Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2007. – 24 с.

154. Святое Евангелие. – М.: Сретенский монастырь; Новая книга, 1977. – 576 с.

155. *Скворцов А.В.* Формирование готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2017. – 26 с.

156. *Скиннер Б.* Оперантное поведение // История зарубежной психологии (30–60-е гг. XX в.): Сб. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. – С. 60–97.

157. *Смирнов В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 416 с.

158. *Смирнова Е.В.* Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1999. – 22 с.

159. Стратегии модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

160. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. проф. И.А. Зимней. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Издательский сервис, 2004. – 480 с.

161. *Тайлор Э.* Первобытная культура. – М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1996. –576 с.

162. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 261 с.

163. Толковый словарь наиболее употребимых иностранных слов. – М.: Центрполиграф, 2009. – 528 с.

164. *Толмен Э.* Когнитивные карты у крыс и у человека // Общая психология. Тексты: Сб. в 3 т. Т. 1. Введение / Отв. ред. В.В. Петухов. – М.: УМК «Психология»; Генезис. 2001. – С. 145–151.

165. *Торндайк Э.* Мыслит ли животное? // Психология мышления: Сб. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – М.: АСТ: Астрель. 2008. – С. 68–78.

166. *Уотсон Дж.* Бихевиоризм // Общая психология. Тексты: Сб. в 3 т. Т. 1. Введение / Отв. ред. В.В. Петухов. – М.: УМК «Психология»; Генезис. 2001. – С. 120–128.

167. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: http://xn80abuciiibhv9a.xn--

168. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 576 с.

169. Философский энциклопедический словарь / С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

170. *Фуряева Т.В.* Проблематизация отношений взрослых и детей в контексте культурно-возрастного подхода // Проблемное обучение – вызов третьего тысячелетия: Материалы II Московской международной конференции «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: МПГУ, 2002. – С. 32–36.

171. *Хатчинсон Т.* Грамматика и практика. – М.: Релод, Сирин, 1994. – 47 с.

172. *Хохлова Е.А.* Теоретические основы методики преподавания иностранных языков: Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов вузов. – Бийск: УППЛ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2009. – 78 с.

173. *Хохлова Е.А.* Учебная проблема в проблемном обучении (на материале иностранного языка): Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2005. – 24 с.

174. *Юткина С.В.* Развивающее обучение на уроках иностранного языка в школе (на материале понимания иностранного текста): Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1995. – 16 с.

175. *Яковлева А.Н.* Лингвопедагогический подход к обучению иностранным языкам // Иностранные языки в высшей школе. 2011. Вып. 4. – С. 82–87.

176. *Capelle G., Menand R.* Le Nouveau Taxi 1: Méthode de français. – P.: Hachette, 2003.

177. *Capelle G., Guidon N., Cavalli M.* Fréquence jeunes: Methode de français. − P.: Hachette, 1994.

178. *Hartley B., Viney P.* Streamline English Departures. – Oxford: Oxford University Press, 2000.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Зимняя Ирина Алексеевна – академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Закирова Сания Кагировна – кандидат педагогических наук, доцент

Ковалевская Елена Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, заведующий научно-исследовательской лабораторией лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета; директор Центра изучения иностранных языков «Лингвастарт»

Колесник Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета

Матюшкин Алексей Михайлович – академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Матюшкина Анна Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Махутова Гульнара Мырзахановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета

Микитченко Светлана Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного университета

Осипова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета

Самсонова Нина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, научный сотрудник научно-исследовательской лабора-

тории лингвопедагогики и проблемного обучения Нижневартовского государственного университета

Хохлова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие. Модели проблемной ситуации: проблема продуктивности мышления и обучение 3

Часть I. Интеграция подходов в современном образовании .. 11

Глава 1. Уровни и аспекты рассмотрения подходов 11

1.1. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению 11

1.2. Аспекты интеграции проблемного, проектного и исследовательского подходов в современном образовании 13

Глава 2. Проблемный, ноосферный и культурологический подходы в современном образовании 21

2.1. Возможность интеграции проблемного, ноосферного и культурологического подходов в современном образовании 21

2.2. Культурологический и проблемный подходы как содержательная и целевая основы проблемных задач 24

Глава 3. Проблемный и информационный подходы в современном образовании 37

3.1. Становление и развитие проблемно-информационного подхода в современном образовании 37

3.2. Проблемно-информационный подход в современном образовании в определениях и схемах 41

Глава 4. Проблемный и проектный подходы в современном образовании 46

4.1. Место и роль проблемного и проектного подходов к обучению в современном образовании 46

4.2. Проектный и проблемный подходы как результативная и целевая основы проблемных задач 48

Глава 5. Проблемный, ценностный и личностно-деятельностный подходы в современном образовании в контексте воспитания личности 58

Глава 6. Проблемный и компетентностный подходы в современном образовании 65

6.1. Компетентностный подход в образовании – реальность XXI века 65

6.2. Компетентностный и проблемный подходы: связь и отличие 66

6.3. Взаимосвязь компетентностного и проблемного подходов в обучении общению 69
Глава 7. Проблемный, личностно-деятельностный и дифференцированный подходы в современном образовании . 74
7.1. Проблемный и личностно-деятельностный подходы: принципы интеграции 74
7.2. Личностно-деятельностный подход как организационная основа проблемных задач 81
7.3. Проблемный, личностно-деятельностный и дифференцированный подходы к обучению..... 89

Часть II. Лингво-педагогические модели, основанные на интеграции подходов в современном образовании..... 99
Глава 1. Модели проблемных ситуаций в образовании 99
1.1. Активизация творческого потенциала обучающегося с позиции учителя-воспитателя и ученика применительно к организации исследовательской деятельности 99
1.2. Соотношение моделей проблемной ситуации и типов проблемных заданий..... 102
Глава 2. Лингво-педагогическая модель реализации целей современного образования на основе интеграции проблемного и культурологического подходов 106
Глава 3. Лингво-педагогическая модель организации содержания современного образования на основе проблемно-информационного подхода..... 115
Глава 4. Построение лингво-педагогической модели реализации методов проблемного обучения 121
Глава 5. Лингво-педагогическая модель использования средств современного образования на основе интеграции проблемного и ноосферного подходов 128
Глава 6. Лингво-педагогические модели применения форм современного образования..... 135
6.1. Модель реализации конференции как новой формы повышения квалификации 135
6.2. Модель конференции-семинара как новой формы дополнительного профессионального образования 139
Глава 7. Лингво-педагогическая модель обеспечения условий реализации современного образования на основе интеграции его целей и содержания..... 144

Часть III. Построение лингво-педагогических моделей обучения, воспитания и развития личности на основе интеграции современных подходов к преподаванию иностранного языка 150
Глава 1. Лингво-педагогические модели в преподавании иностранного языка 150
1.1. Особенности создания проблемной ситуации при обучении иностранному языку 150
1.2. Лингво-педагогическая модель проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку 152
Глава 2. Лингво-педагогические модели, основанные на проблемном и культурологическом подходах 162
2.1. Построение ноосферной модели образования в контексте проблемного и культурологического подходов к обучению иностранному языку 162
2.2. Лингво-педагогические модели разрешения проблемных ситуаций в преподавании иностранного языка в контексте культуры 166
2.3. Лингво-педагогические модели разрешения проблемных ситуаций для обучения иноязычному общению на французском языке 175
Глава 3. Лингво-педагогические модели, основанные на проблемно-информационном подходе 188
3.1. Лингво-педагогическая модель организации содержания проблемного обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода ... 188
3.2. Построение лингво-педагогической модели обучения иностранному языку на основе проблемно-информационного подхода к современному образованию 194
Глава 4. Лингво-педагогические модели, основанные на проблемном, проектном и культурологическом подходах ... 200
4.1. Проблемно-проектно-исследовательская модель, ориентированная на курс обучения иностранному языку студентов 200
4.2. Лингво-педагогическая модель организации проблемных задач в обучении говорению на английском языке 205

Глава 5. Лингво-педагогические модели, основанные на проблемном и ценностном подходах 216
5.1. Проблемно-ценностная модель обучения иностранному языку 216
5.2. Лингво-педагогическая модель воспитания личности в современном образовании при обучении иностранному языку 220
5.3. Проблемно-ценностная модель обучения, воспитания и развития личности на материале немецкого языка 227
Глава 6. Лингво-педагогические модели, основанные на проблемном и компетентностном подходах 237
6.1. Проблемно-компетентностная модель образования, ориентированная на преподавание иностранного языка 237
6.2. Лингво-педагогическая модель проблематизации в обучении иноязычному аудированию студентов (на материале английского языка) 242
Глава 7. Лингво-педагогические модели, основанные на проблемном, личностно-деятельностном и дифференцированном подходах 251
7.1. Лингво-педагогическая модель проблематизации учебного текста и заданий к нему при обучении чтению на английском языке 251
7.2. Лингво-педагогические модели применения учебных проблем для обучения грамматике английского языка, основанные на проблемном, личностно-деятельностном и дифференцированном подходах 259
7.3. Лингво-педагогическая модель проблематизации учебных заданий в обучении лексике немецкого языка 268
Послесловие 279
Эпилог 282
Литература 286
Сведения об авторах 303

«Анализ содержания второй книги в серии “Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее”, издаваемой в рамках научной школы проблемного обучения Е.В. Ковалевской, свидетельствует о высоком научном уровне, о возможности ее использования в науковедении, дидактике, а также в методике обучения иностранному языку. Бережно сохраняя и продолжая психологические и педагогические традиции научной школы проблемного обучения (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.А. Зимняя, М.И. Махмутов и др.), а также обращаясь к результатам методологических исследований, авторы монографии предлагают свое видение развития теории и практики моделирования проблемного обучения (на примере обучения иностранному языку) в контексте идеи интеграции разных подходов. Рецензируемая монография представляет результаты многолетнего коллективного исследования в русле спрогнозированного ранее очередного этапа спиралеобразного типа развития научного знания на фоне общего “тектонического” процесса движения информационного поля в пространстве ноосферы».

Татьяна Васильевна Фуряева,
доктор педагогических наук, профессор

«В рецензируемой монографии в развернутом виде представлено научно-практическое содержание теории и практики развития проблемного подхода на современном этапе. Написана книга блестящим языком, содержит полный список литературы по проблеме. Особо следует отметить прекрасные схемы и «говорящие» таблицы, составленные авторами. Иллюстративный ряд визуализирует логику доказательств, существенно дополняет и обогащает основное содержание монографии. В заключение, как итог деятельности школы проф. Е.В. Ковалевской, авторы показывают “неминуемое появление нового понятия, отвечающего всем новым требованиям, но в то же время открывающего новую траекторию развития данной науки на ближайшие годы. Этим понятием может быть «лингвопедагогика», поскольку: во-первых, оно едино и в нем нет разделений на теорию и практику; во-вторых, предмет находится на первой тематической позиции; в-третьих, учитывается не только факт обучения (дидактика), но и воспитания (педагогика)». И с этим утверждением авторов невозможно не согласиться».

Татьяна Сергеевна Комиссарова,
доктор педагогических наук, профессор

Научное издание

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

В 3 книгах

Книга 2
ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Коллективная монография

Литературный редактор *Т.А. Фридман*
Технический редактор *Т.А. Фридман*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 14.03.2019
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. листов 19,4
Заказ 2059

Электронная версия
Отдел издательской политики и обеспечения публикационной деятельности
628615, Тюменская область, г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, e-mail: izdatelstvo@nggu.ru